جامعة آل البيت
كلية العلوم التربية
قسم المناهج والتدريس



رسالة ماجستير بعنوان

مدى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في الأردن+

The Extent of Using Modern Language Evaluation Strategies as Perceived by Teachers and Supervisors in Jordan

إعداد

رافع صالح جلال

إشراف

الدكتور : حمود محمد العليمات

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها

2015م

تفويض

أنا الطالب رافع صالح جلال, أفوّض جامعة آل البيت بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات, أو المؤسسات, أو الهيئات, أو الأشخاص, عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع :

التاريخ / / 2015

إقرار

أنا الطالب: رافع صالح جلال الرقم الجامعي: 1321115003

التخصص: مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها الكلية: العلوم التربوية

أقر بأنَّني قد التزمتُ بقوانين جامعة آل البيت وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة بإعداد رسائل الماجستير والدكتوراه عندما قمتُ شخصياً بإعداد رسالتي بعنوان:

مدى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في الأردن

وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل والأطاريح العلمية. كما أقر بأن رسالتي هذه غير منقولة أو مستلة من رسائل الماجستير أو أطاريح الدكتوراه أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة إعلامية، وتأسيسًا على ما تقدم، فإنني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في جامعة آل البيت بإلغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها، وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها، دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب: .... التاريخ: 16 /4 / 2015م

قرار لجنة المناقشة

مدى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في الأردن

The Extent of Using Modern Language Evaluation Strategies as Perceived by Teachers and Supervisors in Jordan

إعداد

رافع صالح جلال

إشراف

الدكتور حمود العليمات

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور حمود محمد العليمات (مشرفا ورئيسًا)	
الأستاذ الدكتور أديب ذياب حمادنة (عضواً)	
الدكتور سامي محمد الهزايمة (عضواً)	
الأستاذ الدكتور علي أحمد البركات (عضواً خارجياً)	

قدمت هذه الرسالة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها نوقشت وأوصي بإجازتها بتاريخ : 16 / 4 /2015

الإهداء

إلى من علمني الوفاء وفن الحياة, أبي الغالي أطال الله في عمره

إلى بسمة الحياة وسر الوجود اعترافاً بفضلها ووفاءً بحبها أمي العزيزة

إلى من تحملت عناء السهر ومشاق السفر, نبع العطاء ورمز الوفاء زوجي العزيزة

إلى من شُغِلت عنهم بالبحث, قرة عيني وزينة الحياة أبنائي الأعزاء عمر وفرح

إلى من شددت بهم أزري فكانوا عونًا لي في أمري إخوتي الأعزاء

إلى أصدقائي ورفاق دربي وكل من كان عوناً لي

إليهم جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع سائلاً الله عز وجل أن ينفع به ويجعله خالصاً

لوجهه الكريم

الباحث

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات, أحمده حمدًا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، والصلاة والسلام على خير خلق الله محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه وسلم أما بعد :

انطلاقاً من قول رسول الله صلى الله عليه وسلم : {من لا يشكر الناس لا يشكر الله عز وجل}.

يطيب لي بعد أن مَنَّ الله علي بإنجاز هذا العمل أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لأستاذي الفاضل الدكتور "حمود العليمات" الذي تعهد هذه الدّراسة بالتهذيب والرعاية حتى استوت على سوقها و أينعت ثمارها، كما أشكره على تفضله بالإشراف على هذه الدّراسة وعلى ما أمدني به من غزير علمه ومنحني من ثمين وقته من أجل إنجاز هذا العمل، كما اشكره على سعة صدره، وحسن خلقه، وسديد رأيه، واسأل الله العظيم أن يجزيه عني خير الجزاء وأن يبارك في علمه وعمله.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة سعادة الأستاذ الدكتور " أديب ذياب حمادنة" والدكتور " سامي محمد الهزايمة " والأستاذ الدكتور " علي احمد البركات" على تفضلهم بالموافقة على مناقشة هذه الرسالة, فهم أهل لسد خللها, وتقويم معوجها, وتهذيب نتوآتها, والإبانة عن مواطن القصور فيها, فجزى الله الجميع, وأسأل الله أن لا يضيع أجر من أحسن عملاً.

وأسجل شُكري وعرفاني للأساتذة المحكمين لما أغنوني به من ملاحظاتٍ قيّمة أضاءت طريقي الذي أسلكه, ولما بذلوه من وقت وجهد في تحكيم الأداة حتى خرجت بصورتها النهائية.

كما يسرني أن أتقدم بالشكر إلى جامعة آل البيت وإلى كلية التربية وجميع أساتذة قسم المناهج في كلية العلوم التربوية عامة.

فجزى الله الجميع عني كل خير

الباحث

قائمة المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

مدى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في الأردن

إعداد
رافع صالح جلال

إشراف
الدكتور : حمود محمد العليمات

هدفت هذه الدّراسة إلى التعرف على مدى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة من وجهة نظرهم في الأردن, ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وقد سعت الدّراسة للإجابة عن الأسئلة آلاتية :

1. **ما مدى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة وأدواته، من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ؟**
2. **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة، تعزى إلى متغير الجنس (ذكر, أنثى) ؟**
3. **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تقدير استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة، تعزى لمتغير الوظيفة (المشرفين, المعلمين).**
4. **اتبع الباحث المنهج الوصفي في اعداد الدّراسة, وتكونت أداة الدّراسة من الاستبانة, حيث تكونت أداة الدّراسة من (18) فقرة موزعة على محورين, وتكونت عينة الدراسة من (206) مشرفاً ومعلماً, منهم (5) مشرفين. و(95) معلماً, و(106) معلمة, من معلمي اللغة العربية في مديرية تربية قصبة إربد, التابعة لمحافظة إربد.**

وأظهرت نتائج الدّراسة وجود درجة تقييم مرتفعة عن مجالي الدّراسة وجاء في المرتبة الأولى مجال (أدوات التقويم اللغوي), وفي المرتبة الثانية مجال (استراتيجيات التقويم اللغوي) ، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدّراسة تعزى لمتغيري الجنس (ذكر, أنثى) والوظيفية، وفي ضوء النتائج توصلت الدّراسة إلى عدة توصيات أبرزها ضرورة عقد دورات تدريبية, تركز على الاستراتيجيات والأدوات التي حصلت على نسبة استخدام متوسطة, وتشجيعهم على استخدامها .

الكلمات المفتاحية : معلم اللغة العربية, مدى استخدام، استراتيجيات التقويم اللغوي.

الفصل الأول

خلفية الدّراسة وأهميتها

المقدمة :

يُعدّ التقويم من أبرز عناصر المنظومة التعليمية؛ نظراً لكونه يساعد على تحديد موقع العملية التعليمية في ضوء النتائج التي يظهرها, ومما لا شك فيه أن نظام التقويم في البلاد العربية عانى ولا زال من نواحي قصور عديدة, وهو أمر يشعر به الجميع دون استثناء, ولعل هذا القصور يرجع إلى الاستخدام الواسع للطرائق التقليدية في التقويم وضعف شموليتها, مما لا يساعد على تحقيق الهدف العام من العملية التربوية

ويُعد التقويم عموماً والتقويم اللغوي خصوصاً يعد من أهم الجوانب الجديرة بالتأمل, والرصد والترجمة إلى الواقع لضمان مسايرة هذا المكون لما يطرأ من تحديث على المكونات الأخرى للمنهاج, كما يعد التقويم في الدرس اللغوي الموجه لتطوير تدريسه, وتعظيم عائده. (فضل الله, 2005).

ويعرّف التقويم اللغوي بأنه : مجموعة من الإجراءات المنظمة والمستندة إلى مجموعة من المعايير الخاصة بالأداء اللغوي والمستمدة من الكفايات العامة للغة (إذ يتم تقسيم النتاجات المطلوب تعلمها إلى مكونات صغيرة, تكون محوراً لتقويم عمل المعلم, وتحصيل المتعلم) والكفايات الفرعية لها لتقويم لغة المتعلم والوقوف على مدى تمكنه من امتلاك ناصيتها واستخدامها وتوظيفها بحيث تظهر في تعبيراته (هياجنة ,2007).

وتأتي أهمية التقويم اللغوي من خلال اعتباره مقوماً أساسياً من مقومات اللغة, آذ يواكب هذا النوع من التقويم عمليتي التعلم والتعليم, ويعكس صورة النظام التعليمي اللغوي من مدخلات وعمليات ومخرجات, بما تتضمنه من أهداف وأساليب ووسائل انتاج, فهو لا يقتصر على وصف الوضع الراهن فحسب, وإنما يتعدى إلى التشخيص والعلاج. وهو بذلك يعد وسيلة لتحسين عملية التعليم والتعلّم وتطويرها, ولهذا ينبغي إيلاء عملية التقويم اللغوي أهمية خاصة من حيث التخطيط له, وإعداد أدواته, والإفادة من نتائجه, لكي يتمكن كل من المعلم والمتعلم من التعرف على مدى تحقيق الأهداف اللغوية المرجو تحقيقها في ضوء هذا النوع من التقويم (خوالدة, 2012)

كما تأتي أهمية التقويم اللغوي من خلال حاجتنا الملحة في معرفة مدى استعداد الطلبة في التعلم اللغوي, أو التخصص فيه, وكذلك معرفة ما حصله الطلبة بعد دراسة

محتوى ما, بقصد تحديد مستواه, ومعرفة مدى استحقاقه في الانتقال إلى مستوى أعلى, أو إعطائه درجة علمية, إضافة إلى اكتشاف مواطن القوة والضعف عند المتعلم, ومعرفة المحصلة النهائية للتعلم اللغوي, وأخيراً معرفة مدى تمكن الطالب من فهم معلومات بعينها. (خوالدة, 2012)

كما أنّ الحرص على إجادة التقويم اللغوي، والتمكن من أدواته، يسهم إلى حد بعيد في التقليل من التحديات التي تواجه معلم اللغة العربية بشكل خاص، والمتمثلة في دقة اختيار مصادر التعلم المناسبة، وسرعة الوصول إليها، وحُسن استثمار الوقت المتاح، وتوجيه الطلبة، وإرشادهم نحو اختيار الأفضل من بين المصادر المتاحة، والمتنوعة داخل المدرسة وخارجها، التي يمكن أن تغطي النقص الحاصل في المنهاج، والإيفاء باحتياجات الطالب المعرفية (العليمات،2010)، كذلك فإنّ التقويم اللغوي يتطلب خبرات وقدرات إضافية، تتعلق باكتساب مهارات القراءة والكتابة والقدرة على توظيفها في مواقف حية خارج إطار الدرس المقرر، ومن أجل تفعيل هذا الإطار المفاهيمي وتنفيذه، فإنَّ معلم اللغة العربية يحتاج إلى كفايات خاصة؛ لتقويم المفاهيم، والمهارات، الاستراتيجيات (Boles,2005)، ويحتاج معلم اللغة كذلك، إلى فهم كيفية تحليل البيانات الناتجة عن أداء الطلاب، والقدرة على توظيف المعلومات والبيانات المتوافرة لديه من خلال هذا التحليل، في عملية تحسين التعلم، ومن جهة أخرى يجب أن يكون معلم اللغة العربية على دراية من الناحية النظرية: لماذا، ومتى، وكيف يبني أدوات التقويم (Malone,2008, Falsgarf,2005, Stoynoff and Chapelle,2005).

ولتلبية المتطلبات السابقة وغيرها، فأنّ معلم اللغة العربية يجب يمتلك كفايات التعليم الحديث، وأهمها كفايات التقويم اللغوي، والقدرة على استخدامها في قياس تعلم طلبته لمهارات اللغة العربية واستراتيجياتها؛ كي يكون التطور متوازناً ما بين مناهج اللغة العربية وأدوات تقويمها، فالتركيز على تطوير المناهج وحدها، من غير التركيز على أدوات التقويم، لا يمكن أن يحقق أهدافه المرسومة، بل يفرغها من مضمونها الحقيقي؛ لذلك فإنّ تمكن المعلم من مادته، والقدرة على إيصالها إلى الطلبة، وتحديد المستوى الذي وصلوا إليه في تعلمهم اللغوي من خلال توظيف أدوات واستراتيجيات التقويم اللغوي المناسبة؛ هو الذي يحقق التقدم، والتطور المتوازن للعملية التعليمية برمتها (مرسي،1997؛Malone,2008).

وتشهد حركة التقويم تطوراً ملحوظاً منذ نهاية القرن الماضي، لذا أصبح التقويم مركز الاهتمام، وملتقى الجهود المكثفة للمؤسسات التربوية في العالم المتقدم، وانتقل من مرحلة إصدار الأحكام إلى مرحلة العلم والتخصص الدقيق، وأصبح جزءً لا يتجزأ من

هيكل أي مؤسسة تربوية، فهو الوسيلة والمنطلق للتطوير والتجديد(العنزي،2005)، والتقويم عنصر رئيس ومهم لنجاح أي عمل، وتزداد أهميته في مجال التربية والتعليم، إذ لا غنى عنه لأي مرحلة من مراحل العملية التعليمية(Gronlund and Robert,1990).

كما نادى خبراء القياس والتقويم بتبني مدخل ديناميكي جديد متعدد الأبعاد, ونهج نوعي مختلف لتقويم الطلبة, بديلاً عن المدخل الإستاتيكي التقليدي أحادي البُعد, الذي يُركز على جوانب معرفية بسيطة تُقاس بأنواع محددة من الأسئلة الاصطناعية, التي تتطلب في معظمها الورقة والقلم (علام, 2004).

وتعكس هذه الرؤية المفهوم الحديث للتقويم، الذي تعدى المفهوم الضيق الذي كان مقتصراً على قياس مستوى التحصيل العلمي للطلاب، إلى كونه مفهوماً أعم وأشمل يتناول مجالات العملية التعليمية والتربوية كافة باعتبارها منظومة متكاملة الجوانب، ووحدة عضوية تترابط جميع جوانبها في إطار تكاملي (الجلاد، 2007).

ويذهب دعاة التقويم الحديث، إلى حد الادعاء بأنَّ التقويم بمختلف مستوياته، وأنواعه أسهم في تغيير الطريقة التي يُدرّس بها المعلمون، والطريقة التي يتعلم بها المتعلمون؛ فالطلاب بدلاً من أن يكونوا مستجيبين سلبيين عن الاختبارات، أصبحوا مشاركين نشطين من خلال أنشطة معدة للتقويم، تكشف عما يستطيعون عمله بدلاً من تبرير نواحي ضعفهم، وهذا التحول يؤدي إلى تقليل قلق الاختبار، وزيادة تقدير الذات لديهم، والتقويم في مفهومة الحديث يقدم للمتعلمين مهاماً وأعمالاً مشوقة، وذات قيمة تعلميه، مناسبة لقدراتهم، ومنسجمة مع بيئاتهم، وهي تتحدى عقل المتعلم كي يطرح أسئلة ويصدر أحكاماً، وفي الوقت نفسه تراعي الفروق الفردية من خلال الاستراتيجيات والأدوات المستخدمة، وكذلك تهيئ الفرصة لإظهار التنافس والقدرة المعرفية(جابر،2002؛ مدكور،2007).

وبالنظر إلى أهمية التقويم اللغوي في بناء المعرفة اللغوية لدى المتعلم؛ وبالنظر للدور المحوري الذي يلعبه المعلم في عملية التقويم اللغوي، يجب الاهتمام بمعلم اللغة العربية، وإعداده إعداداً، يتناسب مع روح العصر، بالاعتماد على كفايات التعليم الحديثة، ومنها كفاية التقويم اللغوي، بحيث يتم إكسابه الحد الأدنى من القدرة والفعالية، لمواكبة التطور في مجال استراتيجيات التقويم اللغوي وأدواته؛ ليتمكن من أداء الدور المطلوب منه، وألا يبقَى متمترساً خلف أدوات التقويم اللغوي التقليدية، التي لم تعد تجدي نفعاً في ظل التطور اللغوي والمعرفي الحديث(السبيعي،2003؛ Huerta-Macias,1995).

وفي هذا البعد يتضح أنّ السنوات الأخيرة من القرن الماضي شهدت ثورة في مفهوم التقويم وأدواته واستراتيجياته، إذ أصبح له أهداف جديدة ومتنوعة، وقد قضى هذا التطور إلى التحول من المدرسة السلوكية، التي أكدت ضرورة أن يكون لكل درس أهداف قابلة للملاحظة والقياس، إلى المدرسة المعرفية التي تركز على ما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات تؤثر في سلوكه، والاهتمام بعمليات التفكير، وبخاصة العليا منها، مثل بلورة الأحكام، واتخاذ القرارات؛ لذلك لم تعد أدوات التقويم التقليدية تجدي نفعاً في ظل هذا التطور، فأصبحت الحاجة ملحة لتوظيف أدوات تقويم حديثة تواكب هذا التطور، وترتقي بتعلم اللغة العربية(عطا،2005؛ صومان،2009).

وفي السياق ذاته يضيف كونان(Kunnan,2004) أنّ اختبارات المفاهيم اللغوية كانت وحتى وقت قريب تشكل الإطار التقييمي لمختلف المعرفة اللغوية، لكن في الآونة الأخيرة بدأت البحوث تناقش واقع تقويم اللغة، والأساليب المستخدمة في ذلك؛ وقد أشارت نتائج تلك البحوث إلى أنّ هناك تغيراً واضحاً في دلالات المفهوم، وأنّ هذا التغير قد وصل إلى المعنى العميق للتقويم اللغوي، فلم يعد ينظر إلى اختبارات المفاهيم، على أنه مصطلح شامل يستخدم للإشارة إلى جميع اختبارات المعرفة اللغوية، وإنما يمثل جانباً من جوانب تقويم اللغة. ومع هذا التطور الواسع لمعنى التقويم اللغوي، فإنه من الضروري الاعتراف أن اختبارات اللغة لم تعد كافية لقياس التطور اللغوي وتقدمه؛ لذلك فالحاجة ماسة لأشكال جديدة من أدوات التقويم اللغوي، تشمل الأغراض المختلفة للنمو اللغوي لدى الفرد الظاهرة منها والبعيدة التي لا يمكن قياسها بالطرق العادية(Leung,2004, Lynch,2001)، وفي الوقت ذاته يجب أن نحرص على أنّ هذا التغيير في المفهوم قد وصل إلى المعلمين، وأنّ نحرص من جهة أخرى أنّ يكون التغيير حقيقي وليس فقط في أساليب الاختبارات اللغوية، أي أن يكون التحول حقيقي في استخدام أدوات التقويم اللغوي واستراتيجياته، وتجاوز اختبارات المفاهيم اللغوية المعمول بها، وأن ينظر إلى التقويم اللغوي كنشاط اجتماعي، وأنه جزء لا يتجزأ من البيئة المحلية، وأنّ الطلاب والمعلمون ومؤسسات المجتمع المحلي هم شركاء حقيقيون في التقويم اللغوي، باعتبار أنّ اتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير القدرة اللغوية، أمر يُهم جميع الأطراف(Lynch and Shaw,2005).

وفي ظل المفهوم الحديث للتقويم اللغوي، أصبح ينظر إليه كأداة تعلم وليس أداة لقياس التعلم، فأدوات التقويم تلعب دوراً محورياً في دعم تعلم الطلبة اللغة التي

يتحـــدثونها، وتعطـــي هـــذه الأدوات وصـــفاً تفصـــيلياً للمعرفـــة البنيويـــة لـــدى المـتعلم(Windschitl,2002)، وتنسـجم مـع طبيعـة المحتـوى المنـوي تقويمـه، وطبيعـة المعرفـة الديناميكيـة فـي حصـة الثقافـة اللغويـة، كمـا يفتـرض الخبـراء والممارسـون الـذين يعملـون بـأدوات التقـويم اللغـوي الحـديث أنَّ الطلبـة شـركاء حقيقيـون فـي عمليـة التقـويم، باعتبارهم العنصر الأساسي والفعال في مراقبة عمليـة الـتعلم الخاصـة بهم، وإعطـاء تغذيـة راجعة عن تعلم أقرانهم من خلال معايير تبين التقدم الذي تم إحرازه، ودور المعلـم هنـا هـو المراقبـــة، وصـــياغة الـــتعلم الجديـــد فـــي ضـــوء نتـــائج التقـــويم الداخليـــة والخارجيـــة (Winndschitl,2002).

والتقويم اللغوي عملية متعددة الجوانب : منهـا مـا يتعلـق بتتبـع نمـو الطلبـة لغويـاً والوقوف على مواطن الضعف وعلاجها, ومنهـا مـا يختص بتتبع أسـاليب المعلـم فـي تعلـيم شتى فروع اللغة العربية وما بـه من توجيـه وإرشـاد ومـا يستخدمه من وسـائل, ومنهـا مـا يـرتبط بأوجـه النشـاط المدرسـي عامـة وأوجـه النشـاط اللغـوي خاصـة, ومنهـا مـا يخـتص بالكتاب المدرسي (استيتية, وحجو, وعيسى, 1985).

ويأخذ التقويم اللغوي أشكالاً وأدوات متنوعة .فمن أشكاله، التقويم التشخيصي, والتقويم البنـائي, والتقويم الختـامي, ومن أدواته الاختبـارات بأنواعهـا, والملاحظـة, وقـوائم الرصـد, وسـلالم التقـدير, وسـجلات الوصـف, وحقيبـة الإنجـاز, والتقـويم الـذاتي, وتقـويم الأقران (الخوالدة, 2010).

أما في مجال الاستراتيجيات الحديثة للتقويم اللغوي، فعلى المعلم أن يطّلع علـى هـذه الاسـتراتيجيات، ومنهـا: اسـتراتيجيه التقـويم المعتمـد علـى الأداء، وتعنـي: قيـام المـتعلم بتوضـيح تعلمـه مـن خـلال توظيـف مهاراتـه فـي مواقـف حياتيـة حقيقيـة، أو مواقـف تحـاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يُظهر مـن خلالهـا مـدى إتقانـه لمـا اكتسبه مـن مهـــارات لغويـــة، فـــي ضـــوء النتاجـــات التعلميـــة المـــراد انجازهـــا. وينـــدرج تحـــت هـــذه الإستراتيجية العديد من الفعاليات يضيق المقام عن توضيحها مثل: فعالية التقديم، العرض التوضيحي، الأداء العملي، الحديث، المعرض أو المحاكاة(صومان،2009).

ومن الاستراتيجيات كذلك: إستراتيجية التقويم بالتواصل، وتعني: جمع المعلومـات مـن خـلال فعاليـات التواصـل عـن مـدى التقـدم الـذي حققـه المـتعلم، وكـذلك معرفـة طبيعـة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات، ويندرج تحت هذه الاستراتيجية عدد من الفعاليات منها: المقابلة الأسئلة والأجوبة، المؤتمر.

ومن الاستراتيجيات أيضاً: استراتيجية مراجعة الذات، وتعني: تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم بتقويم ما تعلمه المتعلم، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً. وتعني: التمعن الجاد والمقصود في الآراء والمعارف، من حيث أسسها ومستنداتها ونواتجها، في محاولة واعية لتشكيل منظومة معتقدات على أسس من العقلانية والأدلة، وتعني كذلك: عملية الرجوع إلى ما وراء المعرفة؛ للتفكير الجاد بمغزاها من خلال تطوير استدلالات تقوم على اشتقاق مغزى من الأحداث السابقة والحالية للاستفادة منها كدليل في السلوك المستقبلي. ويندرج تحت هذه الاستراتيجية: تقويم الذات، يوميات الطالب، ملف الطالب(دليل المعلم،2006).

وحتى يحقق التقويم اللغوي الحديث أهدافه، لابد لمعلم اللغة العربية من امتلاك العديد من المجالات منها: المجال الشخصي، ومجال الاستراتيجيات والأدوات، ففي المجال الشخصي يذكر صومان(2009)، ومكميلان(Mcmaillan,2000) أهمية التقويم اللغوي القائم على العدالة والأخلاق وعدم التحيز، وضرورة الالتزام بالحقوق والواجبات المترتبة على عملية التقويم، إضافة إلى مواكبة التطور والتغير في مجال التقويم اللغوي، والقدرة على التكيف معها، والقدرة على توظيف التكنولوجيا الحديثة في عملية التقويم، وكذلك القدرة على التواصل مع أولياء الأمور حول نتائج تقويم أبنائهم، وأن يتعامل المعلم مع نتائج التقويم اللغوي بجدية، ويقترح حلولاً مناسبة لها.

في ضوء ما ذكر من عناصر تشير إلى أهمية التقويم اللغوي، ولِما له من أثر بالغ على صعيد الفرد والمدرسة والمجتمع، إذ تتوقف على نتائجه الكثير من القرارات، التي تكون مصيرية أحياناً، فالمعلم يحكم من خلاله على ما لدى المتعلم من معرفة لغوية، وإلى أي مدى وصل، وفي ضوء التقويم اللغوي يحكم المعلم على ذاته، وعلى المنهاج الذي يدرّسه.

ويذكر تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية في القرن الحادي والعشرين، والتابعة لمنظمة اليونسكو، إلى أنه يجدر بالمسؤولين عن التربية في جميع دول العالم أن يتطرقوا إلى مشكلة جودة التعليم من ثلاثة محاور أساسية منها: تحسين كفايات المعلم في مجال التقويم، وكيفية ممارسته، عن طريق اعتماد عدد من السياسات والتدابير أهمها: أن يتم إعداد المعلمين وتدريبهم؛ لاكتساب كفايات التقويم الحديثة على المستويين النظري والتطبيقي؛ للوفاء بمتطلبات القرن الجديد(اليونسكو،1997).

وأكدت الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم (American Association for the Advancement of Science (AAAS, 1993) أنّ أية محاولة للإصلاح التربوي يجب أن تتضمن إصلاح تقويم الطلبة بوصفه هدفاً رئيساً، وان أحدث التوجهات المعاصرة في التقويم هو التقويم الحقيقي الذي يستخدم لقياس إنجاز الطلبة في مواقف حقيقية.

ويعد الضعف في القدرة على الاختبار والتنويع في آليات وأدوات تقويم الطلبة المستخدمة بمناهج تعليم اللغة من بين الصعوبات الأكثر خطورة في هذا الميدان, إذ تشير نتائج الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت حول متغير التنويع إلى أنَّ الاختبارات المدرسية الموضوعية والمقالية والشفوية تكاد تكون أكثر استراتيجيات وأدوات تقويم الطلبة شيوعاً وتداولاً من قبل المعلمين, علماً أنَّ نتائج البحث في هذا المجال تشير إلى أنَّ هذه الاختبارات المقتصرة على هذه الاستراتيجيات لا تقيس في مجملها سوى ثقافة الذاكرة والمستويات الدنيا دون التركيز على المهارات المرتبطة بالأداء (نصر, 1998).

بالنظر لما تقدم، يجد الباحث أنَّ التقويم اللغوي الحديث هو ضرورة ملحة؛ لمواكبة التطور، والارتقاء بأساليب تدريس اللغة العربية، لتواكب روح العصر، ومتابعة تقدم المتعلم في مجال اكتساب مهارات اللغة، وهذا الأمر ينعكس على ضرورة توافر أدوات واستراتيجيات لقياس المعرفة اللغوية، ومتابعة تطورها عند المتعلم بعيداً عن الأدوات التقليدية التي لا تقيس إلا جوانب محددة، إضافة إلى أهمية هذه الأدوات والاستراتيجيات، في تذليل صعوبات تعلم اللغة العربية، والارتقاء بنوعية تعلم اللغة العربية، أنَّ التغيُر في النظرة إلى التقويم اللغوي له انعكاسات كبيرة على قاعدة المعرفة اللغوية، خصوصاٍ إذا ما ترافق مع تقدير دور المعلم كمعلم ومقوم ميسر لاكتساب اللغة (Broolchart,2003).

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

يشهد العالم من حولنا تطوراً شاملا لمفهوم تقويم تعلم الطلبة، وهذا يتطلب من المعلمين على اختلاف تخصصاتهم، استخدام استراتيجيات تقويمية حديثة ومتنوعة غير الاختبارات التقليدية، التي اعتادوا أن يمارسوها لتقويم تحصيل الطلبة، أو لقياس نواتج التعلم .لذا فإنَّ الاتجاهات الحديثة في التقويم ترى أنَّ الاختبارات ليست إلا شكلاً من أشكال التقويم المتنوعة الأخرى.

وبالنظر للتحديات الكبيرة التي تواجه معلمي اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين، والمتمثلة في مواكبة التطور العلمي، وبقدر ما يكيف معلم اللغة العربية نفسه مع هذا التطور، وبقدر ما ينعكس إيجابياً على إكساب النشء مهارات اللغة العربية، وتحقيق أهدافها المرسومة؛ حيث تشهد حركة التقويم زخماً ملحوظاً في البحث, وتدفقاً بالمعلومات, فلقد أصبح التقويم مركز الاهتمام, وملتقى الجهود المكثفة للمؤسسات التربوية في العالم المتقدم, وانتقل التقويم من مرحلة الأحكام العامة إلى مرحلة العلم الذي له قراؤه, ومختصوه, وأصبح جزء لا يتجزأ من مؤسسة تربوية متقدمة, فهو وسيلتها إلى التطوير والتجديد.

وفي هذا الإطار أوصى المشاركون في المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي الذي عقد في عمان بضرورة مراجعة أنظمة التقويم بعامة والتقويم اللغوي بخاصة والإسراع في معالجة المشكلات التي تواجه تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية (المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي, 1987).

يضاف إلى ما سبق أنَّ معظم الدّراسات السابقة في مجال استخدام أدوات التقويم اللغوي قد تطرقت له بشكل عام، كما لم يجد الباحث-على حد علمه- أي دراسة تناولت الكشف عن درجة استخدام استراتيجيات التقويم اللغوي، وعليه جاءت مشكلة الدراسة الحالية، وهي: الكشف عن درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة وأدواته، من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

ومن خلال ما سبق سعت هذه الدّراسة الإجابة على الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة وأدواته، من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

السؤال الثاني : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة، تعزى إلى متغير الجنس (ذكر, أنثى) والوظيفة؟

السؤال الثالث : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة، تعزى إلى متغير الوظيفة (المشرفين, المعلمين).

أهمية الدّراسة:

تتلخص أهمية هذه الدّراسة إلى:

1. **اهتمامها بدرجة استخدام معلمي اللغة العربية، لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة، والتي يمكن أن تعطي مؤشراً واضحاً عن مستوى تعلم اللغة العربية، التي هي أساس التعلم، سواء في المرحلة الأساسية أو الثانوية، والوقوف على الواقع الحقيقي لهذا التعلم، بالإضافة إلى أنّ ما تسفر عنه نتائج هذه الدّراسة يمكن أنّ تساعد في اتخاذ قرارات وإجراءات مهمة تسهم في النهوض بواقع تدريس اللغة العربية.**
2. **تهيئة معلومات وبيانات واقعية عن استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة ، للقائمين على برنامج التطوير التربوي.**
3. **إمكانية إسهام هذه الدّراسة في تحسين استخدام استراتيجيات التقويم اللغوي، من خلال إلقاء الضوء على الأدوات الأقل استخداماً، فيصار إلى اتخاذ الإجراءات المناسبة، للنهوض باستخدام مثل هذه الاستراتيجيات.**
4. **مساعدة الباحثين الآخرين على الاطلاع على أدوات الدراسة والاستفادة منها في دراسات أخرى مشابهة .**

التعريفات الإجرائية:

1. استراتيجيات التقويم اللغوي: هي مجموعة الإجراءات المنظمة والمحددة، والمخططة بدقة، والتي تتبناها وزارة التربية والتعليم في الأردن؛ لقياس مستوى التقدم اللغوي لدى الطالب في مراحل التعليم العام، من جميع جوانبه.
2. المشرفين : ويقصد بهم مجموعة الأشخاص المكلفين من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية بالأشراف على معلمي اللغة العربية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى.
3. معلمو اللغة العربية: ويقصد بهم الأشخاص المعنيون بتدريس مادة اللغة العربية في المدارس التابعة لمديرية تربية إربد .
4. مدى الاستخدام :هي الدرجة التي يحصل عليها معلم اللغة العربية في مدى استخدامه لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة وتقاس بالأداة المعدة لذلك.

حدود الدراسة ومحدداتها:

1. الحدود الزمانية : قام الباحث بإجراء هذه الدّراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014- 2015م.
2. الحدود المكانية : أجرى الباحث هذه الدّراسة في محافظة إربد مديرية تربية إربد الأولى.
3. الحدود الموضوعية : اقتصرت هذه الدّراسة على استراتيجيات التقويم اللغوي، والمتضمنة في أداة هذه الدراسة.
4. الحدود البشرية : اقتصر الباحث بإجراء دراسته على معلمي اللغة العربية والمشرفين التربويين في مديرية تربية إربد الأولى.

5- محددات الدراسة : وتتمثل محددات الدراسة بمدى صدق الأداة ، وثباتها ،إضافة إلى صدق استجابة عينة الدراسة .

الفصل الثاني

الأدب النظري والدّراسات السابقة

اشتمل هذا الفصل على الأدب النظري والدّراسات السابقة, وتم تقسيم الدّراسات إلى عربية وأجنبية, وفيما يلي عرض لمحتويات الفصل:

أولاً : الأدب النظري

المحور الأول : التقويم

يُعدّ التقويم في منظور العملية التربوية حجر الزاوية الأمر الذي يمكن من خلاله تشخيص كل ما يتعلق بقصور في العملية التربوية ككل, فمن خلاله يتم توصيف مدى تحقيق المتعلمين للأهداف التربوية, ومدى إتقان المتعلمين للكفايات التدريسية, وكذلك فإنَّ بواسطته نستطيع تقييم البرامج التعليمية, ولذلك فإنَّ عملية التقويم تركز على جميع ما يتعلق بالعملية التعليمية.

مفهوم التقويم :

بالنظر لأهمية التقويم في العملية التعليمية فقد تناوله العديد من الباحثين لذلك كان هناك تبايناً في النظر للتقويم نتيجة لاختلاف وجهات النظر حول مفهومه باختلاف الباحثين:

فقد عرفه الشلبي (2000, 68) بأنه "ما يقوم به المعلم ليعرف مدى نجاح طلبته في تعلمهم لما خطط لأن يتعلموه وبالتالي تقويم مدى نجاحه في عملية التقويم".

ويرى الحمادي (2001, 18) بأنه "الحكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية".

وعرفه الوكيل والمفتي (2005, 162) : بأنه "العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج, وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكن".

ويرى زفوت (2005, 149) بأنه "هو الذي يضم مجموعة من العمليات المتداخلة, لجمعها وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها البيانات والمعلومات, باستخدام معايير علمية حول ظاهرة أو موقف في ظروف ومعطيات محيطة وذلك من أجل تحسين العملية التعليمية, أو باقتراح حلول واضحة تساعد في تحقيق الأهداف".

ويعرفه عثمان (2005, 6) على أنه "عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار".

ويرى الفرح (2007, 24) بأنـه "علم يضم العمليات المختلفة التي تُتّبع في جمع البيانـات وتفسيرها من أجل تقرير قيمتـه, وجدوى برنـامج مـا للمسـاعدة فـي اتخـاذ قـرار بشأنه من حيث اعتمـاده أو تطويره أو إلغائـه أو اختيـار بديل لـذلك من بين مجموعـة من البدائل في ضوء معايير عملية".

وعرفه النور (2007, 18) "هو عملية منظمة لجمع البيانـات وتحليلـه لإصدار حكم قيمي على مدى ما تحقق من أهداف, وذلك للإفادة منه في صناعة القرارات".

وعرفـه القفـاص (2011, 8) بأنــه "عمليــة إصـدار الحكـم علــى قيمــة الأشـياء أو الأشـخاص أو الموضـوعات, وهـو بهـذا المعنـى يتطلـب اسـتخدام المعـايير أو المواصـفات القياسية أو المحكـات لتقدير هذه القيمـة, كمـا يتضمن أيضاً معنـى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام".

ويعرفـه الباحث بأنـه عمليـة دقيقـة منظمـة ومتداخلـة يمكـن مـن خلالهـا التعرّف إلـى مدى تحقق المتعلمين للأهداف التربوية في مادة دراسية أو برنـامج دراسي معين, ويتم فـي ضوئه إطلاق الحكم على المتعلم سواء بالإتقان أو الفشل.

أهمية التقويم :

يعد التقويم الوسيلة والطريقة التي يلجأ إليها المربون, وكل من لـه علاقـة بالعمليـة التعليمية, وهناك عدة نقـاط تبرز مـن خلالهـا أهميـة التقويم, وخطورة الأدوار التـي يتبعهـا فـي المجـال التربـوي, ويذكر النـور (2007), ومصطفى (2010) أنّ أهميـة التقـويم ترجـع إلى كونـه قد أصبح جزءاً أساسياً من كل منـهج, أو برنـامج تربـوي مـن أجل معرفـة قيمتـه, أو جدوى هذا المنـهج, وكذلك لأنّ التشـخيص ركـن أساسـي مـن أركـان التقـويم فإنـه يمكننـا القول بأنّ هذا الركن يساعد على أمر التعليم على رؤية الميدان الذي يعملـون فيـه بوضـوح وموضوعية سواءً أكان هذا الميدان هو الصف الدّراسي, أو الكتاب, أو المنهج, أو الخطـة, إضافة إلى نتيجة الرؤية السابقة فإنَّ كل مسؤول تربوي فـي موقعه يستطيع أن يحدد نـوع العلاج المطلوب لأنـواع القصور التـي يكتشفها فـي مجـال عملـه ممـا يعمـل علـى تحسينها وتطويرها, كما أنَّ عرض نتائج التقويم على الشخص المقوم, وليكن التلميذ مثلا يمثل لـه حافزاً يجعله يدرك موقعه من تقدمه هو ذاته ومـن تقدمـه بالنسبة لزملائـه, وقد يدفعه هذا نحو تحسين أدائـه ويعزز أدائـه الجيد, ويؤدي التقـويم للمجتمـع خدمات جليلـة, حيث يـتم بواسطته تغيير المسار, وتصحيح العيوب, وبهـا تتجنب الأمـة عثـرات الطريـق, إضافة إلـى أنَّ التقويم يسـاعد فـي التعرّف إلـى الاضـطرابات السلوكية وصـعوبات الـتعلّم لـدى الطـلاب ومحاولـة علاجها عن طريق الإرشاد النفسي والتوجيه.

ويرى أبو جلالة (1999), وعلي وعامر (2009) أنَّ أهمية التقويم تأتي من كونه يساعد في بيان ما تحقق من أهداف تعليمية وتربوية, ويساعد في تعميق قيم التربية, وكونه يعتبر الأداة الأهم التي تزود مصمم التدريس بمعلومات دقيقة حول التدريس ومدى نجاحه وملاءمته للتلاميذ ومستوياتهم وميولهم وحاجاتهم, كما يعتبر أداة مهمة للحكم على مدى فاعلية أسلوب التعليم, ويعمل على توفير بيانات ودلالات للمخططين والمنظرين والمدرسين ومطوري البرامج والمناهج التربوية, بالإضافة إلى كونه يستخدم في مجال تشخيص العلاج للمشكلات التعليمية, ويعمل على تزويد المعلم بمعلومات حول مدى كفايته في التدريس وكفايته في تحديد الأهداف, واختيار الوسائل والطرائق المناسبة للتدريس, إضافة إلى كونه يزود المتعلم بمعلومات حول عملية التعلّم وتحقيقه للأهداف التعليمية المرسومة بكل مجالاتها, مما يساعدهم في اختيار أنسب الطرائق والأساليب التي يستطيع بها تحقيق إتقان المادة التعليمية

أهداف التقويم :

تبرز أهداف التقويم في العملية التربوية بما ذكره عثمان (2005) والنور (2007) في كونه يهدف إلى معرفة ما لدى الممارسين للنشاط من معلومات وفهم حول النشاط الذي يمارسونه, وأن يلاحظ المقوّم الصعاب التي من الممكن أن تقابل الممارسين للنشاط فرداً أو جماعة, وتدوين تلك الصعاب, وإيجاد الحلول والبدائل لها مباشرة, وأن يشخص المقوم عوامل القوة والضعف في كل مرحلة من مراحل النشاط واقتراح الحلول المختلفة لعلاج مواطن الضعف وتعزيز جوانب القوة وذلك ما يسمى بالتغذية الراجعة, وأن يشجع المقوم الممارسين على ممارسة وتعلّم طرق القياس لإنجازاتهم, مع تعريفهم بمدى ما حققوا من نجاح, وأن يساعد الممارسين على اكتساب اتجاهات ومهارات في تقويم أنفسهم, وأن تساعد نتائج التقويم المقومين على توجيه أنفسهم لممارسة النشاط بطريقة إيجابية, وذلك بعد اكتشاف جوانب الضعف وتجاوزها بالبدائل القوية.

وفي هذا الصدد يذكر القفاص (2011) بأنَّ هناك مجموعة من العوامل التي تعرقل استخدام نتائج التقويم أبرزها النظر إلى الممارسات المتعلقة بالتقويم على أنها تهديد, وأنه ليس لها أثر هام على الواقع, وشك بعض المربين فيما يتصل بأغراض التقويم ونوايا القائمين به, وخشية بعض المربين من ظهور ما يمكن أن يمس مكانتهم المهنية أو الشخصية, وإمكانية أن يكون القائمون بعملية التقويم مجرد مدققين في الأمور الظاهرة, الأمر الذي يمكن النظر إليه كإهدار للوقت حيث لا يسمح بالغور في أعماق الحقيقة. ويذكر عثمان (2005) بأنه هناك جوانب عدة لكي يحقق التقويم أهدافه منها تحويل أداء الطلاب

وممارستهم خلال حصص النشاط إلى قيمة رقمية وفق بنود التقويم المحدد من خلال التعرّف على درجة تفاعل الطلاب مع النشاطات الممارسة, ومقدار تحقق الأهداف, وطريقة التنفيذ للبرامج, وإتقان الطلاب للمهارات الجديدة ودرجة الإتقان ونمو الخبرة, وذلك من خلال, وتنفيذه الدور المسند إليه, والمحافظة على أدوات التنفيذ والعمل, ودراسة التقارير المقدمة من الطالب ومن المشرف على النشاط.

وظائف التقويم :

للتقويم وظائف ومهام يمكن أن يؤديها إذا ما تم استخدامه بشكل علمي وموضوعي يمكن إبرازها بما ذكره عثمان (2005), ومصطفى (2010) في كونه يشخص للمدرسة وللمسؤولين عنها مدى تحقيقهم للأهداف التي وضعت لهم, أو مدى دنوهم, أو نأيهم وهو بذلك يفتح أمامهم الباب لتصحيح مسارهم في ضوء الأهداف التي تغيب عن عيونهم, ويساعد في معرفة المدى الذي وصل إليه الدارسون, وفي اكتسابهم لأنواع معينة من العادات والمهارات التي تكونت عندهم نتيجة ممارسة أنواع معينة من أوجه النشاط, ويساهم في اكتشاف الحالات المرضية عند الطلاب في النواحي النفسية, ومحاولة علاجها عن طريق الإرشاد النفسي, والتوجيه, وكذلك اكتشاف حالات التخلف الدّراسي وصعوبات التعلّم, ويساعد في وضع يد المعلم على نتائج عمله, ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها, ويغير فيها نحو الأفضل, سواء في طريق التدريس, أو أساليب التعامل مع الطلاب, ويعمل على معاونة المدرسة في توزيع الطلاب على الفصول الدّراسية وفي أوجه المناشط المختلفة التي تناسبهم, وكذلك يساعد القائمين على سياسة التعليم على أن يعيدوا النظر في الأهداف التربوية التي وضعت مسبق بحيث تكون أكثر ملاءمة للواقع الذي تعيشه المؤسسات التعليمية, وللتقويم دور فاعل في توجيه المعلم لطلابه بناء على ما بينهم من فروق تتضح أثناء عمله معهم, إضافة إلى كونه يساعد التقويم على تطوير المناهج, بحيث تلاحق التقدم العلمي والتربوي المعاصر, ويساعد التقويم الأفراد الإداريين على اتخاذ القرارات اللازمة لتصحيح مسار إدارتهم, وكذلك اتخاذ القرارات الخاصة بالعاملين معهم فيها سواء بترقيتهم, أو بمجازاتهم.

ويذكر عبد الهادي (2001, ص98) من وظائف التقويم : أنه يعمل على تحسين الأداء التعليمي للمعلمين والمتعلمين, من خلال استخدام التقويم بشكل جيد وصحيح, بحيث يمكن أن يسهم في تحسين أداء المعلمين, ويضيف يونس (2004) أنَّ التقويم يساعد على إتقان الطالب للحقائق والمهارات الأساسية.

ويلخص المحاسنة والمهيدات (2009) وظائف التقويم في كونها تساعد على منح الشهادات للطلبة, مثل شهادة الثانوية العامة, والمساعدة في إيقاف أو استمرار أو تحسين البرامج مثل تقويم برنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) أو برنامج التعليم الإلكتروني, والمساعدة في التنبؤ بالأداء المستقبلي للأفراد أو المؤسسات, وكذلك التنبؤ بتحصيل الطالب في الجامعة خلال تحصيله الثانوي.

الاتجاهات المعاصرة والحديثة في التقويم :

يسود الفكر التربوي الحديث اتجاهات عديدة وحديثة في النظر إلى عملية التقويم, ولعل أهمها ما ذكره علي وعامر (2009) في أنَّ عملية التقويم حديثاً أصبحت تشجع على استخدام الاختبارات والمقاييس التربوية في تحسين عملية التعليم والتعلّم, فلم يعد التقويم قاصراً على مجرد إصدار الأحكام على نواتج التعلّم, وكذلك انتشرت الاختبارات المرجعية وقد زاد استخدامها, وتطور طبيعة الاختبارات المدرسية فبدلاً من كونها قدرات معرفية واختبارات ذكاء أصبحت الاختبارات تسمى اختبارات القدرات المدرسية, وحدث نوع من الوعي بعيوب الاختبار الموضوعي مما أدى إلى ظهور وسائل جديدة مثل أسئلة المقال القصير واختبارات الأداء والتركيز على المهارات التي يحتاجها الإنسان في حياته, وأصبح هناك بدائل لتقدير أداء المتعلمين في المدرسة مثل التقارير الوصفية, وأدخل الحاسب الآلي في مجال الاختبارات, وازداد اهتمام الرأي العام بقضايا التقويم, فأصبحت مطلباً اجتماعياً يهم الرأي العام, كذلك فان التقويم أصبح شاملاً يقيس كافة الجوانب الشخصية, وكذلك فإنَّ أساليب التقويم الحديثة أصبحت تتصف بالمرونة وتعتمد على الثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم لظهور أنماط حديثة مثل اختبارات الكتاب المفتوح, والأبحاث والمشروعات التي تعتمد على التقويم الذاتي.

الفرق بين التقويم قديماً والتقويم حديثاً :

لا شك بأنَّ عملية التقويم هي عملية متطورة؛ فالتقويم حديثاً يختلف عما كان عليه التقويم في السابق نتيجة لتطور النظريات والدّراسات التربوية وكذلك التقدم العلمي في مجال الوسائل التعليمية, فتذكر النور (2007) أنَّ التقويم الحديث ليس نوعاً من القياس وإنما جانب من جوانب التقويم, وكذلك فإنَّ التقويم الحديث يهدف إلى وضع خطط لتقدير مدى تحقق جميع الأهداف وليس محصوراً حول هدف واحد يتعلق باكتساب التلاميذ للمعلومات, والتقويم الحديث عملية مستمرة باستمرار العام الدّراسي, ويستخدم التقويم الحديث عدداً من الطرق والوسائل لجمع المعلومات وتعتبر الامتحانات جزءاً من هذه الوسائل, والتقويم الحديث يتعدى مرحلة جمع النتائج إلى تحليلها بواسطة الطرق

والوسائل الإحصائية المختلفة من أجل وضع خطة عمل تهدف إلى توجيه التلاميذ وتنميتهم والعمل على تحسين المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية, وكذلك فإن التقويم الحديث يعدّ عملية قياسية علاجية, فهي تُعطي صورة عن الوضع الراهن وتكشف عن مواطن الضعف في العملية التعليمية وأسبابها, وترسم وتضع العلاج لها, في حين أنَّ التقويم التقليدي القديم عملية قياسية فقط تقيس مدى كفاءة المتعلم في جانب التحصيل وحده.

أهمية استراتيجيات التقويم الحديثة :

أدت ثورة المعلومات والاتصالات في القرن الحادي والعشرون إلى أنَّ تتجه معظم الدول نحو الاقتصاد المعرفي (ERFKE), وتطبق استراتيجيات التقويم الحديثة وحسن توظيفها واستخدامها بما يتمشى مع طبيعة المنهاج والمتعلمين, ويحقق خلق بيئات تعلّم تشجع عن المبادرة والابتكار والتفكير الناقد وصنع القرار واتخاذه وحل المشكلات.(دعمس ,2008).

أنّ أساليب التقويم التقليدية لم تعد صالحة لمواكبة التطور في النظام التربوي الحديث, وذلك لأنها غير قادرة على تحديد نتاجات التعليم التي أتقنها الطلبة, كما أنها تقتصر على قياس مفاهيم ذات مستويات متدنية, ومهارات بسيطة بأرقام لا تعطي صورة دقيقة عن قيمة التعلّم الذي أحرزه الطالب, لذلك اتجهت الأنظار نحو التقويم الواقعي, لأنه قادر على قياس أداءات المتعلم في مواقف حياتية حقيقية (الشقيرات, 2008, ص251).

ويذكر هياجنة (2007, ص88) أنَّ استراتيجيات التقويم التقليدي بصورتها الحالية لا تغطي المادة التعليمية بشكل كاف, وأنها توضع وفقاً لمزاج المعلم ورؤيته, بما يحقق الأهداف التي عرضها خلال الفصل الدّراسي وركز عليها, وذلك من أجل وصول طلبته إلى درجات متقدمة في سلّم الدرجات المعتمد, وفي الوقت ذاته يتخلص من حجم الأسئلة والاستفسارات الكثيرة من الجهات المسئولة عن سبب تدني درجات طلابه, فالمهم عنده درجات متقدمة بصرف النظر عن التحصيل معرفة وأداءً, وهذا انطلاقاً من كون الامتحانات غاية وليست وسيلة للدلالة على النمو الحقيقي لدى المتعلمين.

ويذكر الشقيرات (2008) أنَّ توظيف استراتيجيات التقويم الحديثة يهدف إلى تطوير النظام التربوي ليتمخض عنه مخرجات تامة تكون قادرة على تطوير المهارات الحياتية, والتعلم العميق والبحث الجاد والاستقصاء المثمر, والمساهمة في بناء الاقتصاد المبني على المعرفة, وتلبية متطلبات سوق العمل, والتكيف مع متطلبات العصر المتغير والمتطور باستمرار, وتقويم نمو كفايات الطلبة الشخصية والعلمية والأدائية, ومن أهداف توظيف

استراتيجيات التقويم الحديثة كذلك مشاركة الطلبة العملية في عملية التقويم المستمر من خلال التقويم الذاتي, وسجل وصف سير التعلّم.

المحور الثاني : التقويم اللغوي

مفهومه :

يعرّف التقويم اللغوي بأنه "مجموعة من الإجراءات المنظمة المستندة إلى مجموعة من المعايير الخاصة بالأداء اللغوي والمستمدة من الكفايات العامة للغة, إذ يتم تقسيم النتاجات المطلوب تعلّمها إلى مكونات صغيرة, تكون محوراً لتقويم عمل المعلم, وتحصيل المتعلم (هياجنة, 2007, ص9).

ويرى استيتية (1997, 213) أنَّ التقويم اللغوي "إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطلبة في موضوع ما من موضوعات اللغة العربية, ويمكن الإفادة منه في تحسين أساليب التعلّم, ويُسهم في إجادة التخطيط وضبط التنفيذ وتقويم الإنجاز".

ويرى الباحث بأنه : عملية تهدف إلى التعرّف على مدى إتقان المتعلم للمهارات اللغوية المتعلقة بـ (القراءة أو الكتابة أو الاستماع أو التحدث) ومدى قدرته على استخدام هذه المهارات وتوظيفها.

أهمية التقويم اللغوي :

يرتكز تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام على المعارف اللغوية و الأدبية و يسعى إلى استيعاب المتعلمين لها ، كما يُسعى أن تحظى مهارات اللغة العربية باهتمام أكبر في المناهج الدّراسية وفي علمية التقويم ، وأن يرتقي الاهتمام بالمفاهيم والمعارف اللغوية و الأدبية ليتعدى الاستيعاب و صولاً إلى الاستخدام اللفظي و يلتقي بذلك مع أهداف تعليم المهارات اللغوية، ولتحقيق الغاية من تعليم اللغة العربية بتمكين المتعلم من التعبير و التفكير، والتواصل ، والتثقيّف بلغة عربية سليمة (العثامنة , 2008)

والتقويم في مجال اللغة العربية هو العملية التي يقوم بها المعنيون بالأمر في دائرة اللغة العربية لمعرفة مدى تحقق الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في مرحلة من المراحل التعليمية, أو في سنة من السنوات الدّراسية, وهو ما يقوم به المشرف على تدريس اللغة العربية, لمعرفة مدى تحقيق الأهداف الخاصة لفرع من فروعها أو لموضوع من موضوعاتها, وهو ما يقوم به المعلم في غرفة الصف لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التي يرصدها لدروسه اليومية(معروف, 1990).

ويُمثّل التقويم اللغوي حجر الزاوية في عملية التطوير التربوي وخصوصاً أنَّ هناك الكثير من القرارات تعتمد على نتائجه, وهذه القرارات تنعكس سلباً أو إيجاباً, ليس على

النشء فقط, وإنما تمتد إلى المجتمع ككل, والتقويم اللغوي كجزء من عملية التقويم له تأثير بالغ في صنع القرارات في مختلف مجالات الحياة التعليمية والمهنية, وخصوصاً إذا علمنا أن تعلّم مهارات القراءة والكتابة وإتقانها هو أساس التطور والتقدم (أبو زيد ومحمد, 2003 ,Byrnesm, 2008).

ويُعد التقويم اللغوي من أهم الجوانب الجديرة بالتأمل والرصد والترجمة إلى الواقع لضمان مسايرة هذا المكون لما يطرأ من تحديث على المكونات الأخرى للمنهاج, كما يعد تقويم للدرس اللغوي الموجه لتطوير تدريسه, وتعظيم عائده (فضل الله, 2005).

وفي ضوء ما سبق ذكره تظهر أهمية التقويم اللغوي, لما له من أثر بالغ على صعيد الفرد والمدرسة والمجتمع, إذ تتوقف على نتائجه الكثير من القرارات, والتي تكون مصيرية أحياناً, فالمعلم يحكم على ما لدى المتعلم من معرفة لغوية, وإلى أي مدى وصل في إتقانه للمهارات اللغوية.

أهداف التقويم اللغوي :

أنّ للتقويم اللغوي أهداف أبرزها ما ذكرها خوالدة (2012, 29)

1. معرفة مدى استعداد الطالب للبدء في التعليم اللغوي أو التخصص فيه, ويطلق على هذا النوع من التقويم تقويم الاستعداد.
2. معرفة ما حصله الطالب بعد دراسة محتوى ما, وذلك بقصد معرفة مستواه, أو نقله إلى مستوى أعلى, أو إعطائه درجة علمية ويطلق على هذا النوع التقويم التحصيلي.
3. معرفة نقاط القوة والضعف في فرع من فروع اللغة أو مهارة من مهاراتها, وذلك بتصميم أداة تقيس هذه المهارة وفق مواصفات معينة تقودنا إلى تشخيص نقاط القوة والضعف.
4. معرفة المحصلة النهائية للتعلم اللغوي, ويسمى بتقويم الإجادة أو الكفاءة اللغوية.
5. معرفة مدى تمكن الطالب من معرفة معلومات بعينها ويسمى بالتقويم التدريسي.

تاريخ التقويم اللغوي :

من المعروف أنَّ التربية شهدت منذ الخمسينيات من القرن الماضي، و حتى التسعينيات منه عدداً من حركات الإصلاح التي وجهت أنظمتها، وأسهمت في تطوير وسائلها، ومن أبرز هذه الحركات حركة الأهداف التعليمية، وحركة القياس محكي المرجع،

وحركة التعلم حتى التمكن، وحركة الكفايات التعليمية وحركة نواتج التعلم فكان لكل هذه الحركات انعكاسات على أشكال التقويم اللغوي ، ووسائله, وأثره التربوي والتعليمي.

ولقد ظلت الاختبارات و تحديداً اختبارات الورقة و القلم التحصيلية، تمثل من الناحية التاريخية والواقعية أكثر أساليب التقويم استخداماً، خصوصاً في نظم التعلم التقليدية، والاقتصار على هذا الأسلوب من أساليب التقويم جعل المرء قاصراً في التقويم اللغوي على قياس الجوانب التحريرية دون الشفوية رغم أهمية الأخيرة وكثرة الحاجة إليها في المواقف الحياتية، وبهذا يكون التقويم اللغوي الحلقة الأضعف في منظومة تعلم اللغة, والسبب المباشر في ضعف تعليم اللغة، لا سيما في جانبها الشفهي, و تطور التقويم نسبياً مع ظهور حركة القياس محكي المرجع حيث ظهرت الاختبارات المرجعية المحك واختبارات الكفاءة اللغوية وقد ساعد ظهور هذا النوع من التقويم اللغوي في الكشف عن اختبارات الكفاءة اللغوية وقد ساعد ظهور هذين النوعين من التقويم اللغوي في الكشف عن نواحي القوة في لغة المتعلمين وعن نواحي ضعفهم في مهارتي القراءة والكتابة ، وذلك لاعتماده أيضَا على الورقة والقلم، أما الكشف عن نقاط القوة والضعف في مهارتي الاستماع ، و التحدث فلم يتحقق. (العثامنه, 2008).

وفي ذات السياق يضيف كونان (Kunnan, 2004) أنَّ اختبارات المفاهيم اللغوية كانت وحتى وقت قريب تشكل الإطار ألتقييمي لمختلف المعرفة اللغوية, لكن في الآونة الأخيرة بدأت البحوث تناقش واقع تقويم اللغة, والأساليب المستخدمة في ذلك, وقد أشارت نتائج تلك البحوث إلى أنَّ هناك تغييراً واضحاً في دلالات المفهوم, وأنَّ هذا التقويم قد وصل إلى المعنى العميق للتقويم اللغوي, فلم يعد ينظر إلى اختبارات المفاهيم اللغوية على أنه مصطلح شامل يستخدم للإشارة إلى جميع اختبارات المعرفة اللغوية, وإنما يمثل جانباً من جوانب تقويم اللغة.

ومع هذا التطور الواسع لمعنى التقويم اللغوي, فانه من الضروري الاعتراف أنّ اختبارات اللغة لم تعد كافية لقياس التطور اللغوي وتقدمه, لذلك الحاجة ماسة لأشكال جديدة من التقويم اللغوي, تشمل الأغراض المختلفة للنمو اللغوي لدى الفرد الظاهرة منها والبعيدة التي لا يمكن قياسها بالطرق العادية (Lynch, 2001), وفي الوقت نفسه يجب أنَّ نحرص على أنَّ هذا التغيير في المفهوم قد وصل إلى المعلمين, وأنَّ نحرص من جهة أخرى أن يكون التغيير حقيقي وليس فقط في أساليب الاختبارات اللغوية, أي أن يكون التحول حقيقي, وأن ينظر إلى التقويم اللغوي كنشاط اجتماعي, وأنه جزء لا يتجزأ من البيئة المحلية, وأنَّ الطلبة والمعلمين مؤسسات المجتمع المحلي هم شركاء حقيقيون في

التقويم اللغوي, باعتبار اتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير القدرة اللغوية أمر يهم جميع الأطراف (Lynch and Shaw, 2005).

واقع التقويم اللغوي :

في المفهوم الحديث والواقعي للتقويم اللغوي أصبح ينظر إليه كأداة تعلّم وليس أداة لقياس التعلّم, فأدوات التقويم تلعب دوراً محورياً في دعم تعلّم الطلبة اللغة التي يتحدثونها, وتعطي هذه الأدوات وصفاً تفصيلياً للمعرفة البنيوية لدى المتعلّم (Windschitl, 2002).

ويذكر بنيت (Bennett, 1991) أنَّ من بين أساليب التقويم اللغوي التي حظيت باهتمام ورعاية الباحثين ومعلمي اللغة العربية في أمريكا اختبارات الكتابة, حيث أثبتت كفاءة وفاعلية في إتاحة الفرصة لمعلمي اللغة لقياس كثير من العمليات الذهنية واللغوية من خلال المؤشرات الكتابية الدالة عليها, والتي يصعب ملاحظتها وقياسها بغير هذه الآلية, قد بدأ واضحاً في متابعة ما يقوم به الطلبة أثناء الكتابة التعبيرية من أنماط التفكير وصور التخطيط, والإنشاء والتنظيم والتدعيم والمراجعة.

ويرى بعضهم أنَّ استخدام هذا الأسلوب في تقويم الطلبة في اللغة العربية يعد ضرورة ملحة في إطار الأخذ بالاتجاهات المعاصرة في التقويم اللغوي, التي تؤكد على مبدأ التعاون والمشاركة, وعلى المنحيين التكاملي والتطبيقي في تقويم تعلّم اللغة, إذ أنَّ اكتساب اللغة , وامتلاك القدرة على استعمالها يتطلب توفير أساليب تعليمية وتقويمية متناغمة, بحيث يتيح للطلبة فرصة توظيف واستخدام ما تعلموه من قدرات ومهارات لغوية في مواقف حية وطبيعية يمكن ملاحظتها وقياسها سواء بالكتابة أو بالتحدث أو بالاستماع (شحاته, 1993).

إذن تطوير تعلّم اللغة المطلب الأبعد لعملية التقويم اللغوي الحديث, والذي يمكن أن يتم بشكل منظم من خلال استخدام استراتيجيات التقويم اللغوي وأدواته, لتواكب التقدّم اللغوي اليومي للتعلّم, مثل استخدام ملف الخبرة اللغوية اليومي للطالب, والذي يتم من خلال رصد جميع ما يقوم به الطالب من أداءات وانفعالات على شكل ملحوظات تعطى في نهاية العملية تصوراً شاملاً لكل ما يتعلق بالتطور اللغوي للطالب, بعيداً عن النقاط الرقمية التي لا تراعي في كثير من الأحيان الجوانب الانفعالية للمتعلّم, وتكون صارمة في تصنيف الطالب, لأنها تركز على المعرفة الجزئية وليس المعرفة التكاملية, مما ينتج عنه أخطاء في الحكم على مستوى المتعلّم (Lantolf & Poehner, 2008).

استخدامات التقويم اللغوي

إنَّ استخدام استراتيجيات التقويم اللغوي في عملية التقويم لا يعني الاستخدام عن اختبارات الورقة والقلم, بل يعني ذلك ضرورة تطويرها لتعكس لنا قدرة المتعلم على استخدام اللغة العربية وليس معرفة قواعدها, وفيما يلي أبرز استخدامات التقويم اللغوي:

أولاً : تقويم المهارات اللغوية

أ. تقويم الأداء اللغوي الشفوي :

يقصد بالأداء اللغوي الشفوي : ما يصدر عن المتعلم من أحاديث ، أو قراءات جهرية، ليدلل بها على امتلاكه لمهارة الكلام، و الأداء القرائي الجهري, والاختبارات بصورتها الشفوية الحالية لا ترتكز بشكل مقصود على الأداء الكلامي، أو القرائي الجهري، و لذلك فإنّ من الأفضل أن يتم التقويم باستخدام مهمات الأداء اللغوي الشفوي المصحوب بوجود بطاقات صادقة، و ثابتة لملاحظة هذا الشكل من أشكال الأداء الذي يشمل في نفس الوقت القراءة والتحدث (العثامنه, 2008).

ويشير عبد الباري (2011, 217) إلى أنَّ الأداء اللغوي الشفوي هو "عبارة عن مجموعة من المهارات السلوكية التي يبديها المتكلم في المواقف المختلفة من تحديد لأفكاره بشكل دقيق, وصبه لهذه الأفكار في قالب لغوي يترجمها, ثم نطقه بالأصوات نطقاً صحيحاً, مع توظيفه لإشارات جسده بما يحقق تفاعل جيد بينه وبين مستمعيه, ويمكن قياس هذه الأشكال من خلال قوائم التقدير المعدة لهذا الغرض.

ويرى عفانة (2011) أنَّ الأداء اللغوي الشفوي هو تعريف الفرد بكيفية أدائه لمهارة الحديث, وعمل خطة لتحسين وتطوير أدائه فيها في كثير من الأحيان, وعندما يطبق تقويم الأداء اللغوي الشفوي بصورة صحيحة فانه يوضح للفرد مستوى أدائه الحالي في تلك المهارة اللغوية.

ب- تقويم الأداء اللغوي الكتابي :

يقصد بالأداء اللغوي الكتابي ما يصدر عن المتعلم من أعمال كتابية : إبداعية كانت أم وظيفية مثل كتابة مقال، أو رسالة أو تقرير، أو إعلان, وفي مثل هذه الأعمال يطبق المتعلم ما درسه من مفاهيم لغوية إملائية أو نحوية، و ما تعلمه من معارف خطية أو أدبية، و ما اكتسبه من معلومات علمية، أو تاريخية، أو دينية، أو صحية عن طريق الاستماع، أو القراءة . ويتم تقدير مستوى أداء المتعلم في الكتابة من خلال منتج لغوي يطلب منه إنتاجه، ويوظف خلاله ما تعلمه، في مواقف تحاكي المواقف الحقيقية(ألعثامنه, 2008).

وتعرف الكتابة بأنها المهارة اللغوية التي تتضمن القدرة على التعبير في مواقف الحياة, والقدرة على التعبير عن الذات بجمل متماسكة ومترابطة, يظهر فيها الوحدة والاتساق, ويتوافر فيها الصحة اللغوية, والصحة الهجائية, وجمال الرسم. (العيسوي والشيزاوي ومحمد 2005)

وتعتبر الكتابة أعظم اختراع إنساني فهي شديدة الصلة بالقراءة وعن طريقها يستطيع الإنسان أن يضع أمام الآخرين فكره وتفكيره واتجاهاته وآراءه ليفيد بها غيره ويستفيد من أفكارهم (عبد الرحمن ومصطفى 1989)

ويذكر خاطر وآخرون (1989) أنَّ الكتابة تشتمل على عناصر أساسية أهمها المحتوى والشكل والقواعد النحوية والأسلوب, وهناك أكثر من اختبار لمهارة الكتابة كالأملاء والتعبير والخط, ويرى خبراء التقويم أن الاختبارات الموضوعية أفضل في قياس اختبارات الكتابة من اختبارات الإملاء والإنشاء.

ج- تقويم الفهم الاستماعي :

يعد الاستماع أول فن ذهني لغوي عرفته وتربت عليه البشرية, وتدور عليه قاعات الدروس كلها في كل مرحلة تعليمية, وهو أساس كل الفنون, وكل الترتيبات العقلية التي تليه بعد ذلك في التعلم والتعليم معاً. (الحوامده وعاشور, 2003)

إنّ فهم الاستماع، أو المقروء يعني الحصول على المعنى المصرح به في المادة المنطوقة، أو السطور المكتوبة، أو المتضمن فيما بين العبارات، و الجمل المنطوقة، أو

هذه السطور المكتوبة، أو فيما وراءها، و ذلك بعد الانتهاء من الاستماع، أو القراءة، و التفكير فيها، والتفاعل النشط معها شكلاً ومضموناً (العثامنه, 2008).

ويذكر عفانه (2011) بأنَّ هناك أنواع كثيرة من الاختبارات التي تقيس جوانب الاستماع والفهم عند الطالب مثل : إدراك المعاني عن طريق تحديد المرادف, وإدراك المعاني عن طريق تحديد المضادات, والإجابة عن سؤال مباشر بعد الاستماع إلى تعبير لغوي, الاستجابة للتعليمات, فهم الجملة.

ثانياً : تقويم المفاهيم اللغوية و المعارف الأدبية :

المفاهيم اللغوية: هي التصورات العقلية التي يكونها المتعلم للسمات أو الخصائص التي تجمع عدداً من الحروف أو الكلمات، أو الجمل و الصياغات، و يرمز لهذه التصورات بمصطلحات، وتجمع سماتها وترتب لتصنع قواعد هذه المفاهيم وتعريفاتها. (العثامنه, 2008)

ثالثاً : تقويم اتجاهات المتعلمين نحو اللغة العربية :

لا يمكن للمعلم أن يقوم اتجاهات المتعلمين نحو اللغة العربية بشكل مباشر فاتجاه الفرد نحو أمر ما يتضح من خلال سلوكه ، و أدائه في المواقف المختلفة ، كما يتضح من خلال جوانب نفسية ، وعاطفية لها دور كبير في بناء شخصيته بشكل عام ، و لذلك فهي تعتمد بالدرجة الأولى على تقدير المعلم الذاتي (العثامنه, 2008).

وتعد الملاحظة أهم وسيلة لتقويم الجوانب الوجدانية في منهج اللغة العربية ، وهي وسيلة غير مجهدة من حيث إعداد أدواتها ، أو تنفيذها . وبطاقة الملاحظة قد تكون الوسيلة الوحيدة أمام معلم اللغة العربية لتقويم اتجاهات المتعلم ومواقفه الشخصية التي كونها عن محتوى مادة اللغة العربية ، ومعلمها وأنشطتها (فضل الله, 2003).

استراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة :

إنّ الاستراتيجيات الحديثة للتقويم اللغوي, تتطلب من المعلم أن يطّلع على هذه الاستراتيجيات والتي منها على سبيل المثال : استراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء, وتعني قيام المتعلم بتوضيح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية, أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية, أو قيامه بعروض عملية يُظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسبه من مهارات لغوية, في ضوء النتاجات التعليمية المراد انجازها, ويندرج تحت هذه الاستراتيجية العديد من الفعاليات مثل فعالية التقديم, والعرض التوضيحي, والأداء العملي, والحديث, والمعرض أو المحاكاة (صومان, 2009).

1_ إستراتيجية المؤتمر Conference Strategy :

تعرّف إستراتيجية المؤتمر كإستراتيجية تقويمية بأنها "لقاء مبرمج, يعقد بين المعلم والمتعلّم, لتقويم مدى تقدم الطالب في مشروع معين إلى تاريخ معين من خلال النقاش, ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلّمه". (وزارة التربية والتعليم, الفريق الوطني للتقويم, 2005- ص75).

ويرى سعادة وإبراهيم (2004) أنَّ إستراتيجية المؤتمر تمثل أكثر إستراتيجيات التقويم فائدة, لكونها تستخدم لمناقشة أعمال الطالب المختلفة, وتقف على مدى تقدمه في اكتساب المهارات المتعلمة من عدمها, إضافة إلى استخدامها للتعرف على النشاطات المفيدة والمهمة التي ينبغي طرحها, كما تساعد استراتيجية المؤتمر الطلبة في تعليمهم كيف يقوّمون أعمالهم, وكيف يكشفون عن مشكلات تعلّمهم في الموضوعات التي تعلموها, كما تفيد المعلّم في الوقوف على مدى إتقان طلابه للمهارات المتعلمة, وذلك من خلال الأسئلة الواضحة والمركزة على ما ينبغي تعلّمه وتقويمه.

ويرى هياجنة (2007, 38) أنَّ المؤتمرات المنعقدة بين الطلبة والمعلمين, أو بين الطلبة أنفسهم تتطلب إعداداً مسبقاً واطلاعاً جيداً على المشاريع المختلفة والمتنوعة (الأداءات اللغوية) التي سيناقشها المؤتمرون, والإعداد المسبق لا يعني جعل الأبواب موصدة أمام الأفكار المتولدة أثناء جلسات المداولة والنقاش في أروقة المؤتمر وجلساته, بل لا بد من إيلائها بالغ الأهمية, وإفساح المجال لمناقشتها, مما يثري المناقشات, ويرتقي بالمشاريع المقدمة للمؤتمر, وهذا ينعكس إيجاباً على مستويات الفهم والاستيعاب لدى الطلبة, مما يدفعهم إلى تحسين مشاريعهم القادمة, وبالتالي تتحسن ممارستهم للأداءات اللغوية وتتحسن مستويات توظيفهم لها, إضافة إلى زيادة مخزونهم اللغوي وحصيلتهم المعرفية, والمؤتمرات المتعددة تهدف لمناقشة الأداءات اللغوية الكتابية, وتتصدى لبيان المناقب التي تشتمل عليها هذه المدونات, كما تقف المداولات على المثالب, فتعمل على بيان أسبابها, وتؤسس لمعالجتها, وإن كان التركيز في المؤتمرات على الأداءات اللغوية الكتابية بصورة واضحة, إلا أنها لا تغفل الأداءات اللغوية الشفوية.

وتستخدم إستراتيجية المؤتمر غالباً كتقويم تكويني يأخذ مجراه أثناء عمل الطالب في مشروع أو أداء, مثل الخطابة, أو المقابلة أو أي عمل كتابي آخر. (مصطفى, 2010, ص137).

2_ إستراتيجية المقابلة Interview Strategy :

وهي عبارة عن لقاء بين طالب ومعلمه محدد مسبقاً يمنح المعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار الطالب واتجاهاته نحو موضوع معين , وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقاً. (مصطفى,2010).

ويرى غانم (2004, ص76) أنَّ المقابلة تعد من الوسائل الرئيسة في جمع البيانات في دراسات الأفراد والجماعات الإنسانية, وأكثرها شيوعاً وفاعلية في الحصول على البيانات الضرورية.

إنّ إستراتيجية المقابلة تمثل أداة للحصول على معلومات شفوية من خلال مصادرها البشرية, وتمنح المقوم الفرصة لدراسة نسق التعبيرات النفسية للمفحوص وفهمها, وتطلعه على مدى انفعالاته, وتأثره بالمعلومات التي تقدم له. وتتطلب تخطيطاً وإعداداً مسبقاً, كما تتطلب تأهيلاً وتدريباً خاصاً. (عدس وآخرون, 1988).

وتقوم المقابلة على مجموعة من الأسس والمبادئ لعل من أبرزها تهيئة الأجواء المناسبة للحديث الحر بعيداً عن التكلّف, وعدم إشعار الطالب بأنه تحت تأثير الاختبار, وعدم إثارته أو استفزازه, ولا بد من إعطائه الفرصة الكافية للتحدث والاستماع الجيد لما يتحدث به, ومن المهم أيضاً تحديد أهداف المقابلة, لأنَّ ذلك يؤدي إلى الحصول على نتائج جيدة. (عقل, 2001).

وتنقسم المقابلة إلى:

أ. المقابلة المحددة Structured : وتُطرح فيها مجموعة من الأسئلة المحددة المتعلقة بأداء لغوي محدد, تلخص أهم نقاطه التي ينبغي تغطيتها, وتتطلب إجابات دقيقة ومحددة, ولا مجال فيها لإضافة أسئلة أخرى. (هياجنة, 2007, ص34)

ب. المقابلة غير المحددة Unstructured : وتكون الأسئلة فيها غير محددة الإجابة, ويمكن إضافة أسئلة فرعية أخرى حسب الموقف, ولا تحتوي على نسق لجمع البيانات, فهي صعبة جداً لأنها تتطلب من المعلم أن يقوم بإعداد القوائم الخاصة بالتحليل والتفسير بعد إجراء المقابلة. (أكسفورد, 1990).

ويقسمها سعادة (1984) إلى قسمين : هما إستراتيجية المقابلة الرسمية, وغير الرسمية, وهما تساعدان في تقييم التعلّم, حيث تساعد المقابلات غير الرسمية في التحدث عن المشكلات الراهنة, وتحدد الصعوبات في الوقت الذي تتطلب فيه المقابلات الرسمية استخدام مجموعات من الأسئلة, وقوائم التقدير وقوائم التدقيق التي تم إعدادها من قبلُ, وينبغي على المعلم أثناء المقابلة أن يصغي جيداً, وأن يقود المقابلة نحو تحقيق الهدف المنشود.

وتهتم المقابلة بتقويم النتاجات اللغوية المتنوعة سواء الكتابية أو الشفوية, وإنّ كان جل اهتمامها وتركيزها ينصب على الجانب اللغوي الشفوي وذلك لأنَّ الأركان الرئيسية للمقابلة هي : أنها تعالج الأداء اللغوي الشفوي بصورة مركزة, في حين أنَّ الجانب اللغوي الكتابي لا يمارس في المقابلة, إلا من طرف المقابِل, أما المستجيب فلا يمارس هذا الأداء, نظراً لأنه يقوم بالإجابة عن أسئلة المقابِل, موظفاً الأداء اللغوي الشفوي دون الكتابي, ومن الممكن أن يكلف بكتابة بعض الإجابات وتدوينها, إذا تطلب الأمر. (هياجنة, 2007).

والمقابلة توفر قدراً من المرونة في البيانات والمعلومات التي يحصل عليها المعلّم, إذ إنها قد تدعوه لتغيير بعض أسئلتها, وتعطي المقابل فرصة لجمع أكبر كمية من المعلومات خلال فترة وجيزة, وتتيح الفرصة لطرح الأسئلة المباشرة, بهدف المتابعة والاستيضاح والتحقق, أو التثبت من مدى فهم المقابَل, وتعطي الطلبة القدرة على فهم وجهة نظر الطلبة المشاركين بالظاهرة المطروحة. (التل وآخرون, 2005).

3_ إستراتيجية الأسئلة والأجوبة Anser & Question Strategy :

"وهي أسئلة مباشرة من المعلم إلى المتعلّم لرصد مدى تقدّمه, وجمع معلومات عن طبيعة تفكيره, وأسلوبه في حل المشكلات, وتختلف عن المقابلة في أنَّ هذه الأسئلة وليدة اللحظة والموقف وليست بحاجة على إعداد مسبق". (وزارة التربية والتعليم, الفريق الوطني للتقويم, 2005, ص71).

ويرى ملحم (2005, ص324) أنَّ إستراتيجية الأسئلة والأجوبة, تمثل اختبارات لفظية, تعطي الأهمية لملاحظة استجابات المفحوصين اللغوية, مثل التشابه والاختلاف بين المفاهيم, واستقصاء (التناظرات) المماحكات الشفوية, وتعريف كلمات ومفاهيم, وكتابة إجابات لأسئلة معينة.

ولعل أبرز ما يميز هذه الإستراتيجية (الأسئلة والأجوبة) أنها أسئلة مفتوحة النهاية متعددة الإجابات : تشجع الطلبة وتستثير أفكارهم بأساليب مختلفة, وتدور حول ما ألفه الطالب من معارف كالحقائق, وتهدف من خلال أسئلة الرأي للتعرف على آراء الطلبة حول موضوع معين, وإبداء الرأي وإصدار الحكم على الأشياء. (وزارة التربية والتعليم, الفريق الوطني للتقويم, 2005, ص74).

ويرى هياجنة (2007, ص37) أنَّ إستراتيجية الأسئلة والأجوبة تمثل اختبارات لفظية شفوية يقوم المعلم بطرحها بصورة سريعة مخطط لها أو بدون تخطيط, بقصد

التأكد من وضوح مفهوم ما, أو تأكيده, أو لزيادة المعرفة به, أو للكشف عن مدى تمكّن الطالب من الأداءات اللغوية المتنوعة وممارسته لها, والتي يعكف المعلم على غرسها عند طلبته كسلوك.

وتختلف هذه الإستراتيجية عن إستراتيجية المقابلة في أنَّ الأسئلة تكون مباشرة ووليدة اللحظة, فيما تتطلب الأسئلة في المقابلة إلى إعداد وتنظيم مسبق, كما أنها تختلف عن المقابلة في أنها تركز على الأداءات اللغوية الشفوية بصورة واضحة, ويقل تركيزها على الأداءات اللغوية الكتابية.

4_ إستراتيجية مراجعة الذات Reflection Assessment Strategy :

وتعرف إستراتيجية مراجعة الذات بأنها " تحويل الخبرة السابقة إلى تعلّم بتقييم ما تم تعلّمه, وتحديد ما سيتم تعلّمه لاحقاً, أو هي التمعّن الجاد والمقصود في الآراء والمعتقدات والمعارف, من خلال أسسها ومستنداتها ونواتجها, في محاولة واعية لتشكيل منظومة معتقدات مبنية على أدلة وأسس عقلية.(وزارة التربية والتعليم, الفريق الوطني للتقويم, 2005, ص76).

ويرى هياجنة (2007, 56) أنَّ استراتيجية مراجعة الذات تمثل "مجموعة من المهارات والقدرات التي يمتلكها الطالب, ويسعى لممارستها وتوظيفها في وضع تصورات, وبناء استدلالات تستشرف طبيعة التعلّم اللغوي, وتحدد مساره وتساعد في فهمه واستيعاب دلالاته, وتقف على مآلاته".

وتعد إستراتيجية مراجعة الذات مفتاحاً مهماً لإظهار مدى النمو المعرفي للمتعلّم, وهي مكون أساسي للتعلّم الذاتي الفعّال, والتعلم المستمر, وتساعد المتعلمين في تشخيص نقاط قوتهم وضعفهم مما يساعدهم على إتقان تعلمهم (دعمس, 2008).

ويؤكد جامل (2000) أنَّ التقويم الذاتي يشير إلى قيام الفرد أو الجماعة بتقويم الذات, وتقدير العواقب والنتائج, والتخطيط لعمل أفضل, ويتطلب هذا النوع من التقويم نضجاً عقلياً واجتماعياً ونفسياً, وذلك أنه ليس من اليسير على غير الناضج أن يعترف بأخطائه, ويلوم نفسه عليها ابتغاء التحسين, والوصول إلى الأفضل, فلا يمكن أن تستخدم هذه الاستراتيجية من قبل المتعلمين الصغار في المراحل الأولية من تعلمهم.

والطلبة في التقويم الذاتي يحتاجون إلى تشجيع المعلمين لهم, لتدوين ما يواجهونه من معوقات, وصعوبات تقف بينهم وبين إتقانهم للأداءات اللغوية المتنوعة في

كراساتهم, للعمل على التخلص منها, وإيجاد الحلول المناسبة لتجاوزها, والاستفادة منها في صقل أداءاتهم اللغوية المتنوعة وتحسينه. (هياجنة, 2007, ص58-59).

والتقويم الذاتي يأخذ صوراً عدة منها المؤتمرات الكتابية وندواتها, ومقابلات الطلبة والمعلمين, والسجلات القصصية التأملية, وقوائم الرصد /الشطب, ويوميات الطالب, والملف التقويمي, وسجلات سير التعلّم وغيرها, وهذه الصور في التقويم الذاتي تتطلب من الطلبة مراجعة أعمالهم, وتحديد ما تعلموه, وما لم يتقنوه وكلها تتطلب وقتاً كافياً للتفكير, وتقويم التقدم. (Houghton Mifflin Company, 1997)

ويؤكد هياجنة (2007, ص60) أنَّ التقويم الذاتي يمكن أن يوقف الطالب على نتائجه من خلال الاستجابات الوصفية اللفظية المتنوعة, أو المدونة تدويناً حراً بصورة فقرات مكتوبة, أو بتوظيف إستراتيجيات سلالم التقدير المتنوعة, لتقويم ذاتي للأداءات اللغوية.

وتعد هذه الاستراتيجية مفتاحاً هاماً لإظهار مدى النمو المعرفي للطالب, وتتضمن هذه الاستراتيجية مرحلة الإعداد وتشمل تحديد نتاجات التعلّم المراد تقويمها, وتحديد مهام ونشاطات مناسبة, وتحديد الوقت, واعتماد معايير لتقويم الأداء لمراجعة الذات, ومرحلة التنفيذ, ومرحلة المعالجة (طوالبة والشمايلة والصرايره, 2009)

5_ إستراتيجية الملاحظة Observation Strategy :

وتعني الملاحظة عملية مشاهدة الطلاب ومراقبتهم عن طريق حواس المعلم أو الملاحظ, وتسجيل معلومات لاتخاذ قرار في مرحلة لاحقة من عملية التعليم والتعلّم, وتوفر الملاحظة معلومات منظمة ومستمرة حول كيفية التعلّم واتجاهات المتعلمين وسلوكاتهم واحتياجاتهم كمتعلمين وكذلك أداءهم. (مصطفى, 2010).

ويرى منسي (1988) بأنَّ الملاحظة هي المشاهدة التي يقوم بها الملاحظ لظاهرة سلوكية, أو طبيعية أو تربوية أو اجتماعية, وفي الملاحظة يتتبع الملاحظ (الفاحص) سلوك الملاحظين ويشاهده, ويسجل كل ملحوظاته بأمانة ودقة, دون أن يتدخل برأيه الخاص فيما يلاحظه, حتى لا تتأثر المعلومات والبيانات الناتجة عن الملاحظة بذاتية الملاحظ.

وتعطي الملاحظة إشارات مباشرة عن تعلّم المتعلمين, وهذه الإشارات تتضمن ما يعمله المتعلّم, وما لا يقوى على عمله, وتوفر المعلومات للمعلم عن المتعلمين, لوضع

الخطط المناسبة لاستثمار قدرات المتعلمين, وتعزيز نقاط القوة في تعلّمهم, والملاحظة بهذا ترصد ما يصعبُ الوصول إليه بوسائل التقويم الأخرى (الرفاعي, 1982).

ويؤكد غانم (2004) بأنَّ الملاحظة تمثل وسيلة مهمة من وسائل جمع البيانات, وتقسم إلى قسمين الأول : الملاحظة غير العلمية, والثاني الملاحظة العلمية التي يكون للعقل فيها نصيب كبير من ملاحظة الظواهر وتفسيرها, وإيجاد العلاقات بينها مستعينة بأدوات علمية دقيقة للقياس ضماناً لدقة النتائج وموضوعيتها, وتتميز بأنها تفيد في جمع بيانات تتصل بسلوك الأفراد الفعلي في بعض المواقف الواقعية في الحياة.

ويتطلب التقويم بالملاحظة من المعلم الاستمرار في ملاحظة التلاميذ عند قيامهم بالواجبات, أو النشاطات العديدة في ميدان التعلّم عموماً, والتقويم اللغوي خصوصاً : كطرح الأسئلة, أو توضيح الأفكار, أو استخدام المفردات والضوابط اللغوية المتنوعة, وتوظيفها في إنتاج سياقات لغوية متّسقة, بصورة شفهية, أو بصورة مكتوبة أو توضيح الصور الفنية والجمالية المتنوعة, وتدعيم ذلك بالحجج والبراهين الدالة والمقنعة, بغية الرصد الحقيقي والواقعي, لمدى ممارسة الطلاب للأداءات التعليمية التعلّمية المتنوعة وتوظيفها. (Kindred,1981,).

والملاحظة الهادفة تستدعي أن يمتلك المعلم لغة وصفية صحيحة, لتسجيل الملاحظات, وأن يعرف النتاج اللغوي الذي يبحث عنه في ملاحظته انطلاقاً من قائمة المعايير اللغوية المحددة أصلاً, والمطلوب منه تقويم الطلبة في ضوئها, وأن يكون موضوعياً في وصفه وتسجيله للأحداث, وهناك العديد من الطرق التي يمكن بواسطتها تسجيل الملاحظات, إذ يمكن للمعلم أن يوظف الحوار والمناقشة لجمع الأدلة المتنوعة والمتعلقة بمدى قدرة الطلبة على طرح آرائهم ومقترحاتهم, مما يتيح له التركيز على الطلبة, وتسجيل الأنماط التفكيرية التي يمارسونها في مواقف التعلّم اللغوي. (هياجنة, 2007, ص28).

والملاحظة تتطلب من المعلّم (المُلاحظ) أن يحدد النتاجات اللغوية التي سوف يركز عليها أكثر من غيرها, والتي تكون انعكاساً لخطته, وحاجات طلابه اللغوية, كما أنها تستدعي من المعلم أن يحدد شكل الملاحظة, هل هي للصف كله؟ أم لبعضه؟ أم هي لطالب بعينه؟ وكذلك هل يمارسها على فقرات متباعدة؟ أم على فقرات متقطعة, وهل سيكرر ممارستها؟ أم لا, وهل ستكون في مواقف مختلفة؟ أم لا (أكسفورد, 1990).

وتتوافر في الملاحظة خصائص ومميزات عديدة من حيث أنها تساعد في الحصول على مؤشرات دقيقة عن المهارات المتعلَمة, ولا يمكن توافرها بوساطة أدوات التقويم الأخرى, وهي وسيلة معرفة تلزم المعلم ووسيلة تقويم تتمتع بمرونة عالية, بحيث يمكن تكييفها, وإعادة تكييفها, أو تصميمها لتتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة, ووفق المراحل العمرية المختلفة, وتساعد في توفير معلومات عن قدرات المعلّم في مواقف حقيقية, إضافة إلى استخدامها في التنبؤ بمدى تقدم المتعلمين, ونجاحهم في إتقان المهارات المتعلّمة (عبيدات, 1988).

وتتيح الملاحظة المستمرة الفرصة لفحص مدى التقدم الذي أحرزه الطالب, واكتشاف المشكلات, وإيجاد الحلول المناسبة لها, وتزود البيانات الحاصلة من الملاحظة للمعلمين بمعلومات مفيدة تعجز معظم أدوات التقويم عن تقديمها (Mehrenc & Lehmann, 1987,p347).

وتنقسم الملاحظة إلى أنواع لعل من أشهرها : الملاحظة التلقائية, وتمثل أبسط صور المشاهدة, بحيث يقوم الملاحظ بملاحظة السلوك كما يحدث تلقائياً في المواقف الحقيقية, والملاحظة المنظمة: وهي الملاحظة المخطط لها مسبقاً والمضبوطة ضبطاً دقيقاً, والمحددة الظروف مكاناً وزمناً ومعايير, وهذا النوع من الملاحظة فعّال جداً, لكونه يزود المعلّم بمعلومات عن الوسائل المباشرة لتعلّم الطلبة, والتي تجعل المعلّم يخطط لتشجيع طلبته الأقوياء, ويعالج نقاط الضعف لدى الطلبة الضعاف. (Research for Better Schools, 2003).

والملاحظة الفعّالة تتطلب تخطيطاً مسبقاً لما ينبغي ملاحظته, وإعداد بطاقة الملاحظة التي تجعل الملاحظات تتصف بالموضوعية والدقة, واستخدام مصطلحات واضحة وغير غامضة للسلوك الملاحظ, وتسجيل الملاحظة وتلخيصها بعد حدوثها مباشرة, وعدم القيام بتفسير السلوك الملاحظ إلا بعد انتهائه وفي وقت لاحق. (Mehrenc & Lehmmann, 1987, p 347- 348).

ويرى هياجنة (2007) أنَّ الملاحظة في بنائها وإعدادها, تستلزم وعياً عميقاً من المعلّم (الملاحِظ) بمتصلة الأداء اللغوي, وتدرجه في الممارسة والتوظيف, وهي تتدرج في بنائها انعكاساً لتدرج الأداء اللغوي, إذ تأخذ في تدرجها على متصلة الأداء اللغوي درجتين في الحد الأدنى لتصل إلى خمس درجات أو أكثر, مما يعطي المعلم (الملاحِظ) المرونة الكافية لتقدير مدى ممارسة الطالب للأداء اللغوي في ضوء متصله, ولا يحرمه من الدرجات التي وصل إليها, وهي بهذا تبتعد بالطالب عن القلق والتوتر والإرباك الذي تسببه الاختبارات بصورتها التقليدية, فضلاً عن أنها تشجع الطلبة على تحسين تعلّمهم, والسعي إلى إظهاره, والعمل على ممارسته وتوظيفه.

6_ التقويم المعتد على الأداء Performance – based Assessment :

"وهو قيام المتعلّم بتوضيح تعلّمه, من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية, أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية, أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات, في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها" (وزارة التربية والتعليم, الفريق الوطني للتقويم, 2005, ص41).

ويرى الشقيرات (2008, 260) بأنها "هي عملية تقويم أداء المتعلم, وهو يقوم بعرض عملي, يظهر من خلاله مدى إتقانه للمهارات التي اكتسبها بعد دراسته لنتاجات التعلّم المحددة في الخطة الدّراسية, مبرزاً قدرته على توظيفها في مواقف حياتية حقيقية أو مشابهة للمواقف التي سيقوم بها مستقبلاً".

إنَّ التقويم بالأداء يستخدم عندما يكون من الأفضل للطالب أن يظهر مهارات البحث من خلال العمل, حيث أنَّ القلم والورقة غير كاف لإظهار التحصيل لبعض النتاجات, ومن الممكن أن يوفر الأداء للطلبة فرصة استخدام مواد حسية, مثل أدوات رياضية, بصريات حاسبية, أزياء, طباعة, الحاسوب, التجارب العلمية...)لإظهار أفكارهم ومهاراتهم (دعمس, 2008, ص63).

وتندرج تحت هذه الاستراتيجية الفعاليات الآتية:

1. التقديم Presentation :

يقصد باستراتيجية التقديم "أن يقوم المتعلّم بعمل محدد, يطلب منه القيام به عملياً خلال فترة زمنية محددة, مستعيناً بالوسائل والتقنيات المتاحة, كأن يقوم بتقديم عرض مسرحي, يعالج قضية معينة" (الشقيرات, 2008, 261)

وتزدهر مواقف ممارسة هذه الاستراتيجية في مواقف التعلّم والتعليم المتنوعة, وخصوصاً تلك المواقف التي تتطلب من المتعلم الإفصاح شفاهة عن قدراته وإمكاناته المتنوعة واستخدامها وتوظيفها, والتي تستدعي في غالب الأحيان توظيف الحركات الجسدية المصاحبة (هياجنة, 2007,ص 62).

2. استراتيجية العرض التوضيحي Demonstration :

"هي عرض شفوي أو عملي يقوم به المتعلّم أو مجموعة من المتعلّمين لتوضيح مفهوم أو فكرة ما, وذلك لإظهار مدى قدرة المتعلم على إعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحة, كأن يوضح المتعلم مفهوماً من خلال تجربة عملية أو ربطه بالواقع" (خوالدة, 2012, 76).

ويعرفها الشقيرات (2008, 261) بأنها "قيام المتعلم بتوضيح مفهوم محدد من خلال عمل يقوم به لتوضيح وإبراز قدرته على عرض ذلك المفهوم بصورة مرضية.

ويشير كوهن (Cohen, 1989) إلى أنّ العرض يفيد الطلبة الضعاف في مهارة الكتابة, لأنه يبتعد بهم عن النشاط الكتابي إلى النشاط الشفهي, كما يزيد من دافعيتهم نحو التعلّم واستمتاعهم به, ويساعدهم في استخدام ما لديهم من أفكار وتوظيفها, والعرض يمكن أن يمارس في الحصة الصفّية يومياً.

3. إستراتيجية الأداء العملي Performance :

"هي عمل حقيقي وواقعي يتطلب من المتعلّم توظيف المعرفة, والمهارات التي تم تعلمها, وتطبيقها لإنشاء استجابة معينة, أو عمل معين, أو بناء شيء, أو القيام بغرض معين تتضح فيه معرفته, وفهمه وقدرته على الأداء (العمل)". (فضل الله ,2005,ص 162).

ويميز الحسيني وعنابي (2004, ص11) بين نوعين من محكات الأداء : الأول يتعلق بمحكات الحكم على الأداء أثناء حدوثه, والآخر يرتبط بمحكات الحكم على الأداء بعد أكتماله.

ويميز فضل الله (2005, 172) بين نوعين من الأداءات, هما : الأداءات العملية الشفوية: ويقصد بها ما يصدر عن المتعلّم من أحاديث, أو قرارات جهرية, أو إلقاء كلمات, أو خطب, ليدلل بها على أمتلاكه لمهارات التعلّم, وقدرته على توظيفها, في مواقف التعلّم اللاحقة. والأداءات العملية الكتابية : ويقصد بها ما يصدر عن المتعلّم من أعمال سواء أكانت كتابية أم إبداعية, أم وظيفية, مثل كتابة مقال, أو رسالة, أو تقرير, أو

إعلان تدل على مدى اكتساب المهارات اللغوية والمعارف المتنوعة, والقدرة على توظيفها في مواقف التعلّم اللاحقة.

ويشير فضل الله (2005, ص169) إلى إستراتيجية الأداء العملي قائلاً : أنها الوسيلة الأولى في تقويم أداء المتعلم, لأنها تزود المعلم بمعلومات قيمة عن قدرة المتعلمين على توظيف ما اكتسبوه من معارف ومفاهيم توظيفاً جيداً.

4. .الحديث Speech :

"وهو أن يقوم المتعلم بالتحدث شفوياً حول موضوع معين يطلب منه لإبراز قدرته على تنظيم الأفكار وربطها وعرضها بلغة سليمة وفصيحة" (الشقيرات, 2008, 260)

إنَّ الحديث يعد فعالية أو نشاطاً موجهاً نحو هدف ما, ويجري على الأعم والأغلب في موقف اجتماعي وضمن حوار بين الأشخاص إلا إذا كان المتحدث يحدّث نفسه بصوت مسموع, أو يعاني من خلل جسدي في قواه العقلية, فعلى المتكلم أن يكون قادراً على التفكير بما يريد أن يقوله, وأن يختار الأسلوب الذي يريد أن يستخدمه في الكلام, وأن يختار الكلمات المناسبة لكي يصبها في صياغة قواعدية, ومن ثم ينجم عنها كلام فعلي يمكن عن طريقه إصدار الحكم على قدرة المتعلّم اللغوية (الحمداني, 2004).

ويذكر هياجنة (2007) أنَّ إستراتيجية الحديث تهتم بمعالجة الجانب اللغوي العملي الشفوي التلقائي, ولا تبدي كبير اهتمام بالجانب اللغوي العملي الكتابي, كما تقتصر في الجانب اللغوي العملي الشفوي على الأداءات المنتجة بصورة مباشرة وعفوية وارتجالية, ولا تلقي بالاً للنتاجات اللغوية العملية الشفوية المقروءة, أو المتلوة على الجمهور والمتمثلة في الكلمات الصباحية, أو البيانات الرسمية, أو الانتخابية, وغيرها من أنماط الكلام المنتج والمكتوب لمعالجة قضية من القضايا.

5. تقويم الأقران Peers evaluation :

"هو نوع من أنواع التقويم يقوم به أقران الطالب أو المتعلّم وهو يتضمن التقويم البنائي والتقويم الختامي للمهمة التعليمية أو النشاط أو العمل بوساطة قرين للطالب أو مجموعة من الأقران" (الصراف, 2002, ص355).

وتقوم فكرة تقويم الأقران من كون الطلبة يعيشون معاً, ويعرفون مشاعر بعضهم تجاه الأشياء, أو الموضوعات, وبناء عليه يمكن جمع بيانات ومعلومات عن جوانب الطالب المختلفة باستخدام أسلوب تقويم الزميل (زيتون, 1999). وتقويم الأقران يمثل نشاطاً جماعياً يقوم به الطلبة, يسمح لهم بملاحظة الطرق المختلفة للتواصل, ويجعل

أحكامهم على الأشياء أكثر الأشياء حساسية, والمناقشات الجماعية في أسلوب تقويم الزملاء تفيد المعلم حول تعلّم الطلبة (Research for Better Schools, 2003).

وتأتي أهمية تقويم الأقران في كونه يساعد معلمي الصفوف ذات الأعداد الكبيرة وذوي المستويات التحصيلية على تحقيق الهدف من التقويم, ويخفف العبء على المعلمين على توجيه نشاطهم للتفاعل مع الطلبة, ويجعل عملية التقويم مرتكزة حول المتعلمين (خوالدة, 2011)

وتقويم الأقران يفيد في تحسين نوعية التعليم, ويمنح المتعلمين السلطة, ويساعد في التقويم الذاتي من خلال الحكم على أعمال الآخرين (Bostook, 2000) ولعل فهم الطلبة لأهداف الحكم وغاياته ومعاييره على عمل ما بأنه جيد, تمثل المحكات التي يحتكم إليها لإصدار الأحكام على جودة الأعمال, وتساعد على تلقي تغذية راجعة صحيحة من الزملاء ولا بد من تدريب الطلاب على اكتساب هذه المحكات حتى يكونوا أكثر موضوعية في تقويم زملائهم (RMC Research Corporation, 2002). والمعلم الناجح وأن أخذ بآراء الطلبة عن زملائهم فعليه أن يمحص هذه الآراء, ويدقق النظر فيها؛ لأنَّ هذه الآراء غالباً ما تكون صادرة عن رأي شخصي, وتتبنى وجهة نظر خاصة, إذ قد يبالغ بعض الطلبة في نعت زملائهم بأوصاف يتفق جزء منها مع الاتجاه السلبي, والجزء الآخر مع الاتجاه الإيجابي (الطبيب, 1999).

ويذكر زيتون (2007) أنَّ أساليب تقويم الأقران تتمثل في عرض الأعمال والمنجزات الفردية أمام الأقران للنقاش, وتقديم الأعمال الجماعية للمناقشة لتعزيز نقاط القوة, ومعالجة نقاط الضعف.

6. استراتيجية يوميات الطالب Response journal :

يمكن لاستراتيجية يوميات الطالب أن تستخدم لمباحث عدة, حيث يكتب الطلبة خواطرهم حول ما يقرؤونه ويشاهدونه, فيسجلون أفكارهم وملاحظاتهم وتفسيراتهم الذاتية, فهي تشجع وتحفز أفكاراً إبداعية منبثقة عن مستوى فكري عال, ويوميات الطالب ذات طبيعة شخصية, ولها خصوصية مهمة (مصطفى, 2010, ص142).

ويرى دعمس (2008) أنَّ دور المعلم في إستراتيجية يوميات الطلبة يقتصر على مناقشة طرق تنظيم ملف يوميات الطلبة, وتشجيع الطلاب على الأخذ بعين الاعتبار, الهدف من ملف يوميات الطالب ومن سيطلع عليه, وتطوير معايير لتقويم ملف يوميات الطالب بمشاركة الطلبة, وإعطاء تغذية راجعة للطلبة مبنية على الأعمال الموجودة في

ملف يوميات الطالب, وبرمجة لقاءات مع الطلبة والآباء لمراجعة ملف يوميات الطالب لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف, والخطوات اللاحقة في التعلّم.

أدوات التقويم اللغوي :

قائمة الرصد :

يُعرّف دعمس (2008,ص 96) قائمة الرصد بأنها "الأفعال التي يرصدها المعلم, أو الطالب في أثناء تنفيذ الطالب بمهمة أو مهارة تعليمية, وتسمى أحياناً قوائم الشطب. ويقوم الشخص الذي يرصد هذه الأفعال سواء كان معلماً أو طالباً برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد التقديرين أو الكلمتين من الأزواج الآتية :

- صح أو خطأ.
- نعم أو لا.
- موافق أو غير موافق.
- مرضٍ أو غير مرضٍ.
- غالباً أو نادراً.
- مناسب أو غير مناسب.

أنَّ قائمة الرصد مفيدة وسريعة عندما يكون هنالك عدد من المعايير المهمة. وهي وسيلة فعّالة للحصول على معلومات في صيغة مختصرة, تستطيع أن تساعد الطالب والمعلم على تحديد مواطن القوة والضعف عند الطالب بسرعة والخطوات اللاحقة في التعلّم. (مصطفى, 2010,ص147).

ويذكر صومان (2009) أنَّ من صفات قائمة الرصد بأن لا يزيد عدد فقراتها عن عشرة فقرات, وأن تكون فقراتها مكتوبة بلغة بسيطة وواضحة, وكذلك أن تكون الفقرات مكتوبة بشكل متسلسل منطقي, أي حسب توقع ظهورها في أداء الطالب.

سلم تقدير الأداء :

هو أداة بسيطة لإظهار قيماً إذا كانت مهارات الطلاب متدنية أو مرتفعة, فهي تظهر الدرجة التي يمكن عندها ملاحظة المهارات والمفاهيم والمعلومات والسلوكات, ويستخدم سلم التقدير للحكم على مستوى جودة الأداء, وغالباً ما يجد المعلم سلم التقدير ذو النقاط

الثلاث قد يكون فاعلاً للمتعلم مثله مثل سلم التقدير ذو الخمس أو العشر نقاط. (مصطفى, 2010, ص153).

ويذكر صومان (2009) أنَّ أبرز مزايا استخدام سلم التقدير في عملية التقويم هي إمكانية استعماله بصورة فعّالة وتوفر جهد المعلم ووقته, ويتصف بدرجة من الموضوعية والثبات أعلى مما تتصف به الملاحظة العادية, ويمكن أن يستعمل في تقويم أنواع مختلفة ومتعددة من أداء المتعلمين, ويحدد بشكل واضح مواطن القوة والضعف في أداء المتعلم ومدى تقدمه في أداء المهمات والمهارات.

ويرى هياجنة (2007, ص43) أنَّ سلالم التقدير أكثر قوة من قوائم الرصد في الوقوف على مدى ممارسة الطلبة للأداءات اللغوية وتوظيفها, لكونها أكثر حاجة لتجزئة الأداء اللغوي إلى مكوناته الفرعية, مما يسهل على الطلبة فهم الأجزاء واستيعابها.

سلم التقدير اللفظي :

"وهو سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة, علماً أنه يشبه تماماً سلم التقدير الكتابي لكنه في العادة أكثر تفصيلاً منه, مما يمكّن هذا السلم من أن يكون أكثر مساعدة للطالب في تحديد خطواته التالية في التحسين, ويجب أن يوفر هذا السلم مؤشرات واضحة للعمل الجيد المطلوب". (مصطفى, 2010, 154).

ويرى صومان (2009) إنَّ ابرز الخطوات التصحيحية في استخدام سلم التقدير اللفظي هي إشراك الطلبة في وصف وبناء تصور للعمل الجيد, وتحديد المعايير(المواصفات) التي تمثل خصائص العمل الجيد, وتصنيف مستويات الأداء المطلوب تقويمها (الجواب الذي سيتم تقويمه), ومنناقشة المعايير ومستويات الأداء مع الطلبة وتعديلها في ضوء المناقشة إن لزم الأمر, وتصميم القائمة بالمعايير والمستويات.

وإستراتيجية سلم التقدير اللفظية تعدّ أكثر تعقيداً من إستراتيجية قوائم الشطب ومن إستراتيجية سلم التقدير, لكونها تتطلب من المعلّم (المقوّم) استخدام الألفاظ التقويمية الدقيقة والمناسبة للأداء اللغوي موضوع التقويم, مما يستدعي معرفة المعلّم بهذه الألفاظ معرفة دقيقة وقدرته على إنتاجها وممارستها وتوظيفها بكفاءة واقتدارٍ, تمهيداً لإصدار الأحكام التي تتصف بالصدق والثبات والموضوعية, حول مدى ممارسة المتعلمين للأداءات اللغوية المتنوعة وتوظيفها.

ولإستراتيجية سلم التقدير اللفظي مجموعة من السمات أبرزها ما حددته (وزارة التربية والتعليم, الفريق الوطني للتقويم, 2005) في إنها توفر مؤشرات واضحة للعمل الجيد, وتستخدم لتقويم خطوات العمل والنتاج, وتعمل بصورة فضلى عندما تترافق مع

أمثلة لأعمال الطلبة على مختلف المستويات, وتعد أكثر الأدوات التقويمية موضوعية ودقة في تدرج الأداء, أو الفعل نظراً لكونها تتضمن أوصافاً واضحة ومحددة حول الأداء عند كل مستوى من مستوياته المختلفة.

ويعتمد نجاح إستراتيجية سلالم التقدير التقويمية على صلاحية المعايير المستخدمة في تقويم الأداء ودقتها, أو السلوك اللغوي المقصود, إذ أنَّ الخطوة الأولى لإعداد هذه الإستراتيجية وبنائها تكون بتحديد المعايير التي تؤشر على المهارة المقيسة, ومن أشهر سلالم التقدير ما يعرف بمقياس ليكرت, والذي يتطلب عدداً من الفقرات التي تصف سلوك المتعلّم وفق متصلة, بحيث يتم وضع خمس درجات متدرجة للسلوك المقيس تعكس نوعيته, أو مدى تعاقبه (Borich & Fenton, 1977,p 21).

وإستراتيجية سلّم التقدير اللفظي تتطلب تحديداً للمعايير الخاصة بمدى ممارسة كل أداء من الأداءات التعليمية التعلّمية عموماً والأداءات اللغوية خصوصاً, مما يعني تدرج الأداء على متصلته تدريجاً دقيقاً وواضحاً بقصد تحديد مدى ممارسة الأداء الذي تمكّن الطالب من الوصول إليه على هذه المتصلة وتكون هذه الإستراتيجية بأبسط صورها ثنائية التدريج على متصلة الأداء, إذ يمكن أن يستخدم المعلم (المقوم) فيها المختصرات التالية (نعم, لا) أو (ضعيف, جيد) أو (حقق الأداء, لم يحقق) على مدى تمكّن الطالب من الأداء اللغوي, وهذه الصورة وفق هذا الشكل عامة, ولا تؤشر على العمليات التي يمارسها الطالب للوصول إلى مستوى الإتقان والجودة المطلوبين (هياجنة, 2007, ص45).

وصف سير التعلّم :

"وهو سجل منظم يكتب فيه الطالب عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مر بها في حياته الخاصة, حيث يسمح له أن يعبّر بحرّية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلّمه". (صومان, 2009,ص 356).

ويتبادل الطلبة أفكارهم مع المعلم من خلال السجل, ويشاركون في الأسئلة حول موضوع ما, ويفكرون في الخطوات المقبلة في التعليم, ويعدّ هذا السجل أداة مفيدة تساعد المعلم والطالب عند عقد اللقاء بينهما لمناقشة التقدم الذي طرأ. (مصطفى, 2010).

ويرى سعادة (1984) أنَّ سجلات وصف سير التعلّم تمثل أدوات تقويم مفيدة للتلاميذ, وتظهر مدى رغبتهم للتعرف على مدى التقدم الذي حققوه عن طريق كتابة الملاحظات, أو وضع الإشارات التي تبين مستويات هذا التقدم, كما تهدف إلى تشجيع الطلبة على تدوين أفكارهم وأعمالهن بأنفسهم, وتتضمن هذه السجلات جملة النشاطات

التي يمارسها الطلبة مثل قراءة القصص أو المقالات أو الأشعار أو نشاطات التعاون, إلى غير ذلك.

وتمثّل محتويات سجلات وصف سير التعلّم, والنماذج اللغوية المتنوعة المدونة أو المكتوبة فيها روافد هامة من روافد الملف التقويمي, إذ يمكن للطالب أن يدفع بهذه الأعمال أو بعضها إلى ملفه التقويمي فيودعها فيه, لتكون إحدى مكوناته المعبرة عن مدى ممارسته للأداءات اللغوية المتنوعة وتوظيفها (هياجنة, 2007).

ملف أعمال الطالب :

ويُعرّف بأنه "مجموعة من أعمال الطالب في فترة من الوقت (فصل, أو سنة دراسية) يمكن استخدامه للتقويم بوساطة المعلّم أو الطالب, وقد يتضمن كتابات ومشاريع وأشرطة صوتية أو أقراص حاسوب وغيرها من المهمات". ويمكن بواسطة هذه المفردات أن يقف المعلم على مدى النمو في عمل الطالب ومعرفته, كما يقدرُ الطالب مدى النمو في إنجازاته ومعارفه (Research for Better Schools,2003, p.2).

ويؤكد سالم ومصطفى (2005, 99) أنَّ ملف الأعمال "إحدى أدوات التقويم التي تستخدم في تقويم ما أنجزه المتعلّم أو المعلم من أعمال, وتستخدم حقائب التقويم في التقويم الذاتي للمتعلم وكذا المعلم حيث يقوم المتعلم بوضع أفضل ما أنجزه في الملف أو الحقيبة من أعمال تحريرية : مشروعات, رسومات, مقالات, وهي أسلوب للتقويم الشامل لجميع جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية.

أما ضحاوي والصغير (2004, ص26) فيعرّفانه بأنه "توثيق منظم يضم أدلة ملموسة على مهارات المتعلم وأفكاره وإنجازاته, لذا يشمل أوراقاً منتقاة أو عينات من صحف التفكّر المنقحة, أو قرص ليزر يخزّن صوراً من أداءات المتعلّم, ونماذج من تفاعلاته على مستوى الصف أو المدرسة.

ويشير روجرز (Rogers, 1998) إلى نوعين من الملفات التقويمية هما الملف الورقي, والملف الإلكتروني, ويعرّفه على أنه "شكل من أشكال التقنية الحديثة تتضمن مجموعة هادفة منتقاة من أعمال المتعلّم, وأداءاته وانطباعاته, ومنجزاته القابلة للتسجيل على أقراص مرنة (CDS), تسجل مدى تعلّمه, والتغيرات التي حدثت له, ويوثق جوانب أداءه ونموه.

إنّ ملف الطالب لا يقتصر استخدامه على تقويم أداء لغوي بعينه, بل تمتد استخداماته لتشمل كافة الأداءات اللغوية المتنوعة, ويمكن أن تكون دفاتر الاستجابات الطلابية وقراطيسهم الصفية أو المنزلية من بين المبرزات أو الاستجابات التي يمكن أن

يدفع بها الطلبة إلى ملفاتهم لتكون من المنتجات التي تؤشر على مدى تمكّن الطلبة من ممارسة الأداءات اللغوية المتنوعة, إلا أنَّ هذه المؤشرات قد لا تكون كافية وحدها لإصدار أحكام تتصف بالدقة والموثوقية عن مدى ممارسة الطلبة للأداءات اللغوية, مما يتطلب من المعلّم أن يمنح الفرص الكافية لطلابه للتعامل مع أي أداء من هذه الأداءات (هياجنة ,2007).

ويحوي ملف الطالب جميع أعماله, ويوضح إنجازاته ويعطي مؤشراً يمكن الرجوع إليه لمعرفة مدى كِفاية الطالب, ويساعد المتعلّم على التقييم الذاتي لنشاطاته ونتاجاته المختلفة التي يودعها في هذا الملف, وهو بذلك يكون نشطاً في أثناء عملية التعلّم والتعليم (منسي, 2003).

السجل القصصي :

"هو عبارة عن وصف قصير من المعلم ليسجل ما يفعله الطالب والحالة التي تمت عندها الملاحظة, مثلاً من الممكن أن يدون المعلم كيف عمل الطالب ضمن مجموعة, وعادة يدون المعلم أكثر الملاحظات أهمية, وهذا مفيد للمعلم عندما يكون عنده عدد كبير من الأحداث التي يجب أن يتذكرها ويكتب عنها تقارير. (مصطفى, 2010, ص157)

ويعرّف سعادة (1984, ص480) السجل القصصي بأنه "وصف لحادث, أو موقف في حياة التلميذ, بهدف الوقوف على التغيرات التي حدثت وما زالت تحدث, لسلوك ذلك الطالب, وهو وصف توضيحي مدعّم بالحقائق, للحوادث التي يلاحظها المعلم بين طلابه, حيث يتم تدوين كل حادث باختصار بعد حدوثه فوراً.

ويجب على المعلم أن يدون في هذا السجل ملاحظاته عن الطالب بصورة يومية, بحيث يُدون فيه بيانات مختلفة عن أنشطة الطالب الفردية والجماعية, وعن المشكلات التي تواجهه, وعن حالات تفوقه, وحالات إخفاقه وتدوين البيانات في بطاقة الطالب بصورة متراكمة, مما يضع قدراً وافياً من المعلومات تحت تصرف المقيم (المعلم) عن الطالب الخاضع للتقويم (عريفج ومصلح, 1999).

ويرى عودة وملكاوي (1987) أنَّ السجلات واليوميات تتضمن ملاحظات نوعية عن الأفراد, يقوم بتسجيلها المقوّم (المعلم), وتتميز بأنّ الملاحظ يعطي تفسيراً أو أكثر للسلوك الملاحظ.

الاختبارات : وتقسم الاختبارات إلى عدة أقسام منها :

الاختبارات الموضوعية :

يرى دعمس (2008, ص71) بإنها "هي الاختبارات التي لا يتأثر تصحيحها بالحكم الذاتي للمصحح, والإجابة عليها محددة لا يختلف في تصحيحها".

نشأ هذا النوع من الاختبارات في أحضان النقد الموجه للاختبارات المقالية, وأخذت تسميتها من موضوعية تصحيح إجابتها, إذ لا تدخّل لميول المعلم أو أهوائه الشخصية في تقرير صحتها, كما في الاختبارات المقالية في بعض الأحيان (حمدان, 2001).

ومن مميزات الأسئلة الموضوعية ما ذكره أبو الهيجاء (2001) في كونها لا تتأثر بشخصية المصحح, وتغطي معظم مفردات المقرر الدراسي, والإجابة عنها لا تتطلب وقتاً طويلاً, وتتصف بالتنوع وتقيس كل جوانب المادة المراد قياسها, تناسب جميع المراحل, وتتسم بالوضوح, وتقيس معلومات الطالب في المادة, كما تقيس مدى فهم الطالب لمادته والمهارات التي أجادها, تستغرق وقتاً قصيراً في تصحيحها.

أما أبرز سلبيات الأسئلة الموضوعية فتتلخص فيما ذكره دعمس (2008) في كونها تهمل القدرات الكتابية, وتشجع على التخمين وخاصة في أسئلة الصواب والخطأ إلا إذا عالجنا ذلك بتطبيق معادلة التصحيح وهي ما يعرف بمبدأ "الخطأ يأكل الصح", وتأخذ جهداً في صياغتها وتتطلب كذلك مهارة ودقة, وسهولة الغش فيها.

وتتخذ هذه الاختبارات عدة صور أبرزها : اختبارات التكملة, واختبارات ملء الفراغ, واختبارات الاختيار من متعدد, واختبارات الصواب والخطأ, ...(حمدان, 2001).

الاختبارات الشفوية :

تعتبر الاختبارات الشفوية أقدم طريقة استخدمت في تحديد استيعاب المتعلمين للدروس التي تعلموها, فيُقال أنَّ سقراط قد استعمل الاختبارات الشفوية منذ القرن الرابع قبل الميلاد للوقوف على مستوى مستمعيه لكي يبني تعليمه لهم على أساس خبرتهم الماضية (دعمس, 2008).

وتمتاز الاختبارات الشفوية بأمور ولعل من أهمها ما ذكره عفانة (2011) في أنها تناسب الأطفال في السنوات الأولى في المرحلة الابتدائية وذلك لعدم قدرته على القراءة والكتابة, وتساعد المعلم على سرعة تصحيح الأخطاء ومعالجة الخطأ فور وقوعه, وتكشف عن قدرة التلاميذ على المناقشة والحوار وسرعة الإجابة والتفكير السليم, وتتيح للمعلم توجيه أكبر قدر من الأسئلة إلى التلاميذ, وتساعد المعلم على التمييز بين التلاميذ المتقاربين في المستوى.

ومن المآخذ على الاختبارات الشفوية أنها لا تتسم غالباً بالصدق والثبات والموضوعية حيث تتأثر بالمستوى العلمي للمعلم وظروفه النفسية والمهنية, وكذلك

المناخ التربوي الذي يحيط به, كما تتطلب وقتاً طويلاً لاختبار عدد كبير من الطلاب (دعمس, 2008).

ويذكر أبو الهيجاء (2001) أنَّ من عيوب الاختبارات الشفوية, أنها تتأثر بذاتية المعلم, بالإضافة إلى أنَّ مستويات الأسئلة الشفوية الموجهة للطلاب قد تتفاوت وبالتالي ينعكس هذا التفاوت على تقويمهم.

الاختبارات المقالية :

هي إحدى أقدم أنواع الاختبارات وأكثرها شيوعاً واستخداماً في الميدان التربوي, وتتمثل بمجموعة من الأسئلة يطلب من الطالب أن يجيب عنها. (عفانة,2007).

ويعرّفها عفانة (2011, ص40) بأنها " اختبار يتطلب كتابة الإجابات, حيث تتيح الفرصة للتعبير عن أنفسهم بالصورة التي يرونها, كما أنها تنمي قدرتهم على التأمل والإبداع الفكري ونقد وتقييم المعلومات والمفاضلة بينها.

ويمكن تقسيم هذا النوع من الاختبارات إلى نوعين, وهذا ما ذكره دعمس (2008) فيما يلي:

1. الاختبارات ذات الإجابة المطولة : وهنا يمنح المتعلم كامل الحرية في الإجابة من حيث اختيار الحقائق وطريقة شرحها وكمية الكتابة للوصول إلى إجابة شاملة.

2. الاختبارات ذات الإجابة المحدودة : وهنا يجيب المتعلم على هذا النوع من الأسئلة المقالية إجابة محددة وقصيرة.

ويذكر عفانة (2011) أنَّ أبرز مميزات الاختبارات المقالية هي سهولة بناء وتصميم الاختبار وذلك لقلة الأسئلة التي يحتاجها هذا النوع من الاختبارات, وإمكانية القدرة على قياس الكثير من القدرات المعرفية, وكونه يتيح للمتعلم الفرصة لتنظيم إجابته.

أما عيوب الأسئلة المقالية فيمكن تلخيصها بما ذكره دعمس (2008), وعاشور والحوامدة (2003) في كونها لا تغطي الاختبارات المقالية جميع موضوعات المادة لأنَّ عدد أسئلتها قليل, وأن تصحيحها قد يتأثر بعوامل ذاتية أو شخصية من قبل المعلم, وتستغرق وقتاً طويلاً وجهداً في تصحيحها, واهتمام الاختبارات المقالية بالمعارف المحضة, وتغليب الجانب النظري على الجانب العملي.

فوائد التقويم اللغوي للمعلم والمتعلم :

يعدّ التقويم اللغوي مقوماً أساسياً من مقومات اللغة لكل من المعلم والمتعلّم, فهو يعكس صورة النظام التعليمي اللغوي من مدخلات وعمليات ومخرجات, بما تتضمنه من أهداف وأساليب ووسائل ونتائج, كما أنه لا يقتصر على وصف الوضع الراهن فحسب, وإنما يتعدى إلى التشخيص والعلاج. كما أنه يعتبر وسيلة لتحسين عملية التعليم والتعلّم وتطويرها, ولهذا ينبغي إيلاء عملية التقويم اللغوي أهمية خاصة من حيث التخطيط له, وإعداد أدواته والإفادة من نتائجه, وذلك لما له من فوائد كثيرة عند تطبيقه فهو يمكّن كل من المعلم والمتعلم من التعرف على مدى تحقيق الأهداف المرجوة من عملية التعليم, إضافة إلى اتخاذ القرارات اللازمة من أجل التطوير والتحسين (خوالدة, 2011).

ويؤكد هياجنة (2007) أنَّ استخدام المعلم للتقويم اللغوي بعناصره المتنوعة وفق خطة محكمة وإجراءات واضحة, يشكل عاملاً هاماً لتطوير تدريسه, وتعظيم النتاجات اللغوية المتحصلة أثناء الموقف التعليمي اللغوي وبعده, انطلاقاً من تحقيق من مفهوم الجودة في استقبال اللغة وانتاجها وتوظيفها .

ويستخدم المعلمون في كثير من الأحيان اختبارات الورقة والقلم في تقويم الطلبة, وهذا يكون مناسباً للأهداف التعليمية المتعلقة بالمعرفة, غير أنَّ هناك أهداف ونواتج تعليمية مهمة ينبغي أن يحققها الطلبة لكي يكون تعلمهم وظيفياً وفعالاً, ولا سيما ما يتعلق بالأداءات والنتاجات اللغوية التي ينبغي أن يهتم المعلم بتدريسها وتقويمها. فتقويم الأداء والنتاجات لا ينال القدر نفسه من الاهتمام في تقويم الجوانب المعرفية, بالرغم من أهميته وضرورته وفوائده, مما يجعل عملية تقويم تحصيل الطلاب ونموهم تفتقر إلى الشمولية والتكامل, ومن هنا تأتي فائدة التقويم اللغوي بالنسبة للمعلم, وذلك ليتمكن من مدى معرفة المتعلم من النتاجات اللغوية التي يجب أن يكون المتعلم ملماً بها (علام, 2007). ويؤكد خوالدة (2010) أنَّ هذا النوع من التقويم يُعّد وسيلة لتحسين عملية التعلم والتعليم وتطويرها, ولهذا ينبغي إيلاء عملية التقويم أهمية خاصة من حيث التخطيط له, وإعداد أدواته والإفادة من نتائجه, لكي يتمكن المعلم والمتعلم من تعرف مدى تحقيق الأهداف المرجوة منه, واتخاذ القرارات اللازمة من أجل التطوير والتحسين.

علاقة التقويم اللغوي بمحتوى المادة التعليمية :

تحتل عملية التقويم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية التعلمية سواء أكان ذلك على مستوى عمليات بناء المنهاج أو تصميمه, أم على مستوى طرائق التدريس وأساليبه, أو الطرائق والأساليب نحو تحقيق الأهداف المرجوة من المادة التعليمية في ضوء معايير محددة سلفاً وضعت عند بناء المادة التعليمية (الفرحان ومرعي, 1990).

ومما لاشك فيه أنَّ التركيز على استكمال الخدمات التعليمية قد ساهم في تأخير إعطاء الاهتمام الكافي لموضوع التقويم فيما يتعلق بالمنهاج, ويتضح هذا في ضعف الإمكانات المتاحة في أنظمة التعليم للاستفادة من التقويم, حيث تكاد تقتصر الوظيفة الحالية للتقويم على توفير معلومات عن التحصيل الدراسي هدفها النجاح أو الرسوب, ولم تمتد بشكل فعال لتعزز من الدور الذي يمكن أن تسهم به نتائج التقويم من اتخاذ قرارات تتعلق بالمادة التعليمية او طرق التدريس المستخدمة من قبل المعلمين في تدريس تلك المواد (العبادي, 2006).

وتذكر الجمل (1987) أنَّ التقويم في منهاج اللغة العربية يُعدّ المدخل الطبيعي الذي يعتمد عليه المعلمون والباحثون وخبراء المناهج ومؤلفو الكتب المدرسية لمبحث اللغة العربية في توفير المعلومات والبيانات اللازمة لاتخاذ القرارات التعليمية وإصدار الأحكام بشأن كفاءة المناهج الدراسية, وتحديد مدى فاعلية استراتيجيات التعليم والتعلّم المستخدمة في تطبيق تلك المناهج .

ويرى هياجنة (2007) أنَّ التقويم اللغوي يمثل أحد العناصر الأربعة الرئيسية في المنهاج. الأهداف والمادة التعليمية وأساليب التدريس وطرائقه والتقويم, ويهدف إلى الحكم على مدى اكتساب أو تقدم أو إتقان المتعلم للأداءات التعليمية التعلّمية عموما, والأداءات التعليمية التعلمية اللغوية خصوصاً, بقصد الوقوف على مدى امتلاك المتعلم لهذه الأداءات, ومدى توظيفها في الواقع العملي باعتماد مجموعة من المقاييس أو المعايير أو المحكات.

الكفايات التي يجب أن تتوفر فيمن يقوم بعملية التقويم اللغوي :

لكي تتم عملية التقويم اللغوي بشكل منطقي وصحيح وفاعل بحيث تعالج جميع المشاكل التي تتعلق بنتائج التقويم يجب أن تتوفر في المعلم القائم بعملية التقويم اللغوي عدة كفايات أبرزها ما ذكره الخليفة (2003) في كونه قادراً على إعداد أدوات التقويم المناسبة للموقف التعليمي أو المهارة اللغوية المراد معرفة تقدم التلاميذ فيها, واستخدام وسائل متنوعة لتقويم جوانب التعلّم المختلفة والمرتبطة بالمهارات اللغوية, وتحليل نتائج التقويم وتفسيرها في ضوء الأهداف الموضوعة, وتشخيص صعوبات تعلّم المهارات اللغوية لدى التلاميذ, وإعداد برامج علاجية مبسطة لتذليل صعوبات تعلم المهارات اللغوية, واستخدام أساليب التقويم الذاتي الملائمة لقياس مدى إتقان المهارات اللغوية, وتشجيع التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي, واتباع اساليب التقويم المستمر أثناء التعلّم, وتعديل طريقة التدريس تبعاً لنتائج التقويم, وأخيراً ربط عملية التقويم بالأهداف والمهارات اللغوية المراد تحقيقها.

ويضيف الجماعي (2010) أنَّ الكفايات المتعلقة فيمن يتعلق بالتقويم اللغوي يجب أن تشمل القدرة على استخدام أساليب التقويم المختلفة سواء من حيث وقت تطبيقها, أو من حيث استراتيجياتها وأدواتها, أو من حيث وظيفتها, والقدرة على استخدام الاختبارات الشفوية في المواضع التي تتطلب قياس أداء التلاميذ اللغوي, وتسلسل أفكارهم, وترابطها, والقدرة على صياغة بنود اختيارية سليمة مقالية, وموضوعية في المواضع التي تتطلب ذلك, والقدرة على تصميم اختبار تحصيلي متسم بشروط الاختبار الجيد.

ثانياً : الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة :

يحاول الباحث عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة بتسلسل زمني من الأقدم إلى الأحدث، كما في الأتي:

أولاً: الدراسات العربية :

أجرى نصر (1997) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن, واعتمد الباحث المنهج الوصفي, واستخدم الباحث استبانة اشتملت على أساليب وأدوات متنوعة مقترحة لتقويم الطلبة طبقت على (176) معلماً ومعلمة, منهم (100) معلم ومعلمةً بالمرحلة الثانوية و(76) معلماً ومعلمة بالمرحلة الأساسية ممن يدرسون في (81) مدرسة حكومية بمدينة إربد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية, وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ أفراد العينة يستخدمون هذه الأنواع ولكن بنسب متفاوتة, كما أظهرت النتائج انخفاض في متوسطات المستجيبين على أساليب التقويم التي تضم الاختبارات المقننة والتقويم التعاوني والتقويم الذاتي للطالب وملاحظة المعلم واختبار سرعة الأداء والاختبارات الموضوعية, وأظهرت الدّراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المعلمين على مدى الاستخدام تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث, وإلى المرحلة ولصالح الأساسية, وإلى الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة, ولم تشر إلى وجود أثر لعامل المؤهل العلمي.

وأجرت مراد (2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التقويم الأكثر استخداماً من قبل معلمي الحلقة الأولى للتعليم الابتدائي، والصعوبات التي يواجهونها المعلمون والمعلمات في استخدام تلك الاختبارات، وقد تكون أفراد الدراسة من (130) معلماً ومعلمة ممن يدرسون الحلقة الأولى في دولة البحرين, ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة استبانة مكونة من(56) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: الاختبارات بأنواعها، الملاحظة، وملف انجازات الطالب. وقد كشفت نتائج الدّراسة أنَّ المعلمين يمارسون الأساليب الثلاثة بدرجة مرضية، مع فروق تعزى إلى الخبرة.

وقام آل عجيان (2001) دراسة هدفت إلى تعرف مدى فاعلية الأساليب المستخدمة في تقويم تعلم الطلبة لقواعد اللغة العربية في الصف الأول المتوسط في مدينة الدمام. استناداً إلى معايير التقويم الفعال . وقام الباحث بتحليل (63) ورقة اختبارية من اعداد معلمي اللغة العربية, اشتملت على (1285) سؤالاً مقالياً وموضوعياً, وقام أيضاً بإعداد استبانة لقياس أساليب وممارسات المعلم في مجال التقويم تكونت من (65) فقرة, أجاب

عنها (95) معلماً, كما قام بإعداد أداة ملاحظة أساليب التقويم التكويني التي يستخدمها معلم قواعد اللغة العربية للصف الأول متوسط, وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ معظم معلمي اللغة العربية للصف الأول متوسط يفضلون وضع أسئلة متنوعة بين المقالي والموضوعي.

وأجرت حنو (2003) دّراسة هدفت إلى التحقق من استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية لبعض أساليب التقويم شائعة الاستخدام, وتقصي اثر متغيرات الدّراسة على استخدام المعلمين لهذه الأساليب, واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي مستخدمة استبانة أعدتها لتحقيق أهداف الدراسة, وتكونت أداة الدّراسة من (81) فقرة, , وتكونت عينة الدّراسة من (114) معلماً ومعلمة, وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أنَّ الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع حازت على أعلى المتوسطات الحسابية, تلاه أسلوب اختبارات التعبير الكتابي, ثم تلاه أسلوب اختبارات الإملاء والخط والنحو, كما توصلت نتائج الدّراسة إلى أنّ استخدام أساليب تقويم الطلبة كانت اعلى لدى المعلمات منها لدى المعلمين, كما أنّ درجات استخدام اساليب تقويم الطلبة كانت اعلى لدى المعلمين من حملة البكالوريوس فأعلى منها لدى المعلمين من حملة الدبلوم.

وأجرت زكريا (2007) دراسة هدفت إلى تحديد المستوى الراهن لمدرسي اللغة العربية في فهمهم لمبادئ الاختبارات اللغوية، وآلية بنائها، والتعرف كذلك إلى مدى التباين في استخدام الأساليب العلمية عند بناء الاختبارات اللغوية, وتألفت عينة الدراسة من(233) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ممن يحملون درجة البكالوريوس، ودبلوم للغة العربية، والذين يُدرسون في مدينة دمشق، وقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية، وبن ى نسبة(8%) من المجتمع الأصلي. ولتحقيق هدف الدراسة، صممت الباحثة استبانة مكونة من ستة أقسام تبين آلية بناء الاختبارات اللغوية، وأنواعها، وممارسة المعلم لها، والصعوبات التي تواجه المعلم في استخدامه لهذه الاختبارات, وأظهرت نتائج الدّراسة تبايناً في استخدام أدوات التقويم، ولصالح الإناث، وكشفت نتائج الدّراسة أنَّ حملة الدبلوم هم أكثر استخداماً للأساليب العلمية في بناء الاختبارات اللغوية، كما أشارت النتائج إلى وجود صعوبات في توظيف أدوات التقويم ناتج عن نقص الاطلاع.

وقام فلبمان (2010) دراسة هدفت إلى واقع استخدام معلمات اللغة العربية ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة

المكرمة, وتكونت عينة الدراسة من (153) معلمة لغة عربية, و (21) مشرفة تربوية, واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من (53) فقرة, وأظهرت نتائج الدّراسة درجة استخدام معلمات اللغة العربية ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي جاءت متوسطة, كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات والمشرفات فيما يتعلق بأهمية ملف الإنجاز تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية.

وأجرى عفانة (2011) دراسة هدفت إلى تعرف واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل, واتبع الباحث المنهج الوصفي مستخدماً أداتين وهما الاستبانة, وبطاقة ملاحظة, وتكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة من شرق وغرب غزة و(24) مديراً ومشرفاً, وأظهرت نتائج الدّراسة أن الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين (الذكور) لأساليب التقويم الحديثة بلغت (45.1%), والدرجة الكلية لاستخدام المعلمات لأساليب التقويم الحديثة بلغت (58.3), والمتوسطات الحسابية لأساليب التقويم (البديل) كانت أعلى لدى المعلمات منها لدى المعلمين في مجال متغير الجنس, والدرجة الكلية لاستخدام المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم الحديثة من وجهة نظر المديرين والمشرفين بلغت (70.1%).

كما قام حمزة وصومان (1012) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه, وتكونت عينة الدّراسة من (176) معلماً ومعلمة , موزعين على (16) مدرسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية, واستخدم الباحثان أداة الدراسة الاستبانة, وأظهرت نتائج الدّراسة أنَّ المعلمين يستخدمون التقويم الواقعي بدرجة عالية, كما أظهرت النتائج وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمين والمعلمات نحو استخدام التقويم الواقعي.

وأجرى مكمورس وبوثرويد (Mcmorris& Boothroyd,1993) دراسة تحليلية لأسئلة الاختبارات التي يعدها معلمو مادتي العلوم والرياضيات في الصفين السابع والثامن في الولايات الأمريكية, وكانت الدّراسة تهدف إلى معرفة مستوى الصياغة الفنية لأسئلة اختبارات هذا المواد, حيث قام معلمو مادة العلوم بإعداد فقرات من نوع الاختبار من متعدد بينما قام معلمو مادة الرياضات بإعداد فقرات من نوع الإكمال, وكشفت نتائج التحليل عن وجود أخطاء ارتكبها المعلمون في صياغة هذه الأسئلة حيث بلغت (20%) لأسئلة الاختبار من متعدد لمعلمي العلوم, أما بالنسبة لمعلمي مادة الرياضيات فقد بلغت

نسبة الأخطاء في صياغة أسئلة الإكمال (35%), وقد توصلت نتائج الدّراسة إلى أنَّ تدريب معلمي الرياضيات والعلوم في مجال القياس والتقويم كان قليلاً, ومن أهم توصيات الدّراسة ضرورة تخصيص ميزانية أكبر لدعم وتطوير وتدريب وتأهيل المعلمين في مجال بناء الاختبارات.

وقام مارسو وبيج (Marso & Pigge,1998) بتحليل للاختبارات من اعداد المعلم, من حيث اجراءات تطبيقها, والمتطلبات المعرفية لإعدادها, واخطاء بناء الفقرات وشملت هذه الدراسة على تقارير المعلمين حول اجراءات الاختبار, وعلى التقييم المباشر للاختبارات لعينة بلغت (175) اختباراً, والتي اعدها المعلمون. حيث كان التركيز على تقييم طبيعة ونوعية الاختبارات التي اعدها المعلمون في صفوف المدارس الحكومية, ووصف هذه الاختبارات, وقد تبين أنَّ مدرسي هذه الصفوف قد اعدوا وطبقوا العديد من الاختبارات الرسمية خلال العام الدراسي, واستخدموا بكثرة أسئلة الاختبار من متعدد, وأسئلة المزاوجة, والاجابات القصيرة, ولكن نادراً ما يستخدمون أسئلة المقال, أو يتموا التحليلات الإحصائية لنتائج اختباراتهم. وتبين كذلك أنَّ معظم اختبارات المعلمين كانت فقراتها في مستوى المعرفة فقط, وأنَّ الفقرات تضمنت أخطاء في بنيتها بشكل واضح.

وأجرى دانيال وكنغ(Danal and King,1998). دراسة هدفت إلى تحديد معرفة معلمي المرحلة الأساسية والثانوية في الاختبارات التربوية، وبمبادئ القياس، وكذلك مدى تطبيقهم لمختلف مفاهيم القياس والاختبارات التربوية في البيئة الصفية، وتحديد الاختلافات في أساليب التقويم بين المعلمين, وتكونت عينة الدّراسة من(95) معلماً ومعلمة ممن يدرسون في المدارس التابعة لجنوب الميسيسيبي، اختيروا بالطريقة القصديه. ولتحقيق هدف الدّراسة- تم بناء استبانة مكونة من(67) فقرة تقيس معرفة معلمي المرحلة الأساسية والثانوية بالاختبارات التربوية. أظهرت نتائج الدّراسة-بشكل عام- عدم كفاية معرفة المعلمين بأساليب الاختبارات، وبمبادئ القياس، ولكنهم استخدموا دائماً ما يعرفونه ويتقنونه من مهارات القياس عند تقويم تعلم طلبتهم. وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق بين المعلمين في معرفة أساليب التقويم، ولصالح مدرسي المرحلة الثانوية.

وقام أوبرلي(Oberly,2003) دّراسة هدفت إلى تعرف الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في قاعات التدريس باستخدام الأسئلة المتنوعة وتعليقات المعلمين عليها. تكون أفراد الدراسة من(23) شعبة يدرسها معلمون مختلفون، في مدينة سول كوريا الجنوبية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث أسلوب الملاحظة السمعية

بتسجيل الحصص من قبل الباحث، وقد بلغت مدة الملاحظة(70) دقيقة. أظهرت نتائج الدّراسة أنَّ أكثر استراتيجيات التقويم المتبعة داخل الغرفة الصفية هي استراتيجية الأسئلة المتنوعة.

وأجرى اندريد وآخرون (Andrade, et al ,2009) دّراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام التقويم الذاتي المستند إلى مجموعة من الإرشادات في الكفاءة الذاتية, وتكونت عينة الدّراسة من (268) من طلبة المدارس الإبتدائية والإعدادية في ولاية نيويورك الأمريكية, حيث أعدّ الباحث مؤشر يحوي مجموعة من الإرشادات للطلبة تحتوي عدداً من المعايير التي يجب أن يراعيها الطالب في التقويم الذاتي لأعماله, وأظهرت نتائج الدّراسة أنَّ الكفاءة الذاتية في الكتابة في المجموعة التجرييية أفضل من المجموعة الضابطة, كما أشارت النتائج إلى وجود أثر للجنس, حيث بينت الدراسة أن كفاءة الطالبات الذاتية كانت أعلى من كفاءة الطلاب الذاتية.

التعقيب على الدّراسات السابقة :

بالنظر إلى الدّراسات السابقة، يتضح أنَّ بعضها قد أهتم بالكشف عن أساليب التقويم اللغوي المستخدمة في تقويم تعلم الطلبة كدراسة نصر(1997)، ودراسة زكريا(2007) التي اهتمت كذلك في تحديد الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في بناء الاختبارات اللغوية، وحاولت الكشف عن الممارسات الراهنة في استخدام أدوات التقويم, ودراسة فلبمان (2010) التي هدفت إلى واقع استخدام معلمات اللغة العربية ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي. وقد اهتمت بعض الدّراسات بالكشف عن مدى معرفة المعلمون بمبادئ القياس التربوي، والاختلاف في أساليب التقويم مثل دراسة مراد (2001) التي هدفت إلى الكشف عن أساليب التقويم الأكثر شيوعاً ومعرفة الصعوبات التي يواجهها المعلمون والمعلمات, ودراسة حنو (2003) التي هدفت إلى التحقق من استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الاساسية لبعض أساليب التقويم شائعة الاستخدام, ودراسة عفانه (2011) التي هدف إلى التعرف على واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل, ودراسة حمزة وصومان (2012) ودراسة دانيل وكنغ(Danal and King,1998)، ودراسة أوبرلي(Oberly,2003) ويجد الباحث أن بعض هذه الدراسات قد اهتم بأساليب التقويم التي يتبعها معلمو الحلقة الأولى، كدراسة مراد(2001), وحنو (2003) . وفلبمان (2010) و اندريد وآخرون (Andrade, et al ,2009) , كما يلاحظ

من خلال استعراض الّدراسات السابقة أن جميع هذه الدّراسات قد استخدمت الاستبانة، كأداة للكشف عن متغيرات الدّراسة، باستثناء دراسة أبرلي(Oberly,2003) التي استخدمت الملاحظة. ودراسة (عفانه, 2011) التي استخدمت الاستبانة بالإضافة إلى بطاقة الملاحظة. ودراسة (آل عجيان, 2001) الذي استخدم بطاقة التحليل, ودراسة اندريد وآخرون (Andrade, et al ,2009) حيث استخدم الباحث مؤشر يحوي مجموعة من الإرشادات للطلبة تحتوي عدداً من المعايير التي يجب أن يراعيها الطالب في التقويم الذاتي لأعماله, غير أن الدراسة الحالية تختلف عن الدّراسات السابقة في أنها تركز على أدوات التقويم الحديثة ، باستخدام الاستبانة، إضافة إلى أنها جاءت منسجمة مع المعايير الوطنية الحديثة التي تبنتها وزارة التربية منذ العام (2006) للارتقاء بمستوى المعلم، وضرورة متابعة تنفيذ هذه المعايير، وتختلف الدراسة الحالية عن الدّراسات السابقة بإضافتها مجالات جديدة لم تتطرق لها الدّراسات السابقة، كالمجال الشخصي في عملية التقويم- على حد علم الباحث- وأهم ما يميز الدّراسة الحالية، أنها تقيس درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم وأدواته من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، لكونهم الأكثر تواصلاً مع المعلم، والأقدر على تقويم درجة الاستخدام لهذه الاستراتيجيات والأدوات، بموضوعية، وتنسجم هذه الدّراسة مع أغلب الدّراسات الأخرى من حيث الأداة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للطرق والإجراءات التي استخدمها الباحث في الدّراسة ،من حيث تحديد منهجية الدّراسة ، ومجتمع الدراسة وعينتها ، والإجراءات التي اتبعت فيها ، والطرق الإحصائية التي استخدمها في استخلاص النتائج وتحليلها .

منهج الدراسة :

بعد اطلاع الباحث على المناهج البحثية والدّراسات السابقة, وبعد تحديده مشكلة الدّراسة, قام الباحث بالاعتماد على المنهج الوصفي لإجراء الدّراسة؛ وذلك لمناسبته طبيعة الدّراسة وأهدافها؛ لكونها تهتم في وصف درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي, حيث يعد هذا المنهج هو الأنسب لإجراء مثل هذا النوع من الدّراسات في وجهة نظر كثير من الباحثين.

مجتمع الدّراسة :

تكوّن مجتمع الدّراسة الحالية من جميع معلمي اللغة العربية العاملين في المدارس الحكومية في مديرية تربية إربد الأولى (قصبة إربد) التابعة لمديرية تربية محافظة إربد البالغ عددهم (640) معلماً ومعلمةً للفصل الدّراسي الثاني من العام الدراسي (2014-2015م) حسب إحصائيات مديرية تربية إربد.

عينة الدّراسة :

تكونت عينة الدِّراسة من (206) معلماً ومشرفاً, من معلمي ومشرفي اللغة العربية, منهم (95) معلماً, و(106) معلمات, جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة, إضافة إلى (5) مشرفي لغة عربية جرى اختيارهم بالطريقة القصدية نظراً لقلة عددهم. والجدول (1) يوضح توزيع التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدِّراسة تبعًا للمتغيرات الشخصية.

الجدول (1)
توزيع افراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية

الوظيفة	الجنس		المجموع	
	ذكر	أنثى	معلم	مشرف
معلم	95	106	201	-
مشرف	5	-	-	5
المجموع	200	106	201	206

(ن=206)

أداة الدِّراسة :

لتحقيق أهداف الدّراسة أعدّ الباحث أداة الدّراسة وهي عبارة عن استبانة لقياس مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لكفايات التقويم اللغوي الحديث, وقد اعتمد الباحث في إعداد هذه الأداة على الأدب التربوي السابق كدراسة نصر (1997) وعفانة (2011) وهياجنة (2007) وفي ضوء ذلك تم بناء الاستبانة التي تكونت في صورتها الأولية من (27) فقرة, موزعة على ثلاثة مجالات هي مجال استراتيجيات التقويم اللغوي, ومجال أدوات التقويم اللغوي, ومجال كفايات التقويم اللغوي, وللإجابة على فقرات الاستبانة فقد تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي.

صدق الأداة :

للتأكد من صدق الأداة قام الباحث بعرض أداة الدّراسة بصورتها الأولية والمكونة من (27) فقرة على عدد من أعضاء هيئة التدريس في تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها, والقياس والتقويم, ممن يعملون في الجامعات الأردنية, والبالغ عددهم (12) محكماً, والملحق (3) يوضح ذلك, وطلب الباحث من المحكمين إبداء رأيهم حول مدى انتماء فقرات المحور للسّمة المراد قياسها, والحكم عليها من تعديلٍ أو حذفٍ أو إضافة.

وبعد الاطلاع على آراء المحكمين تم اجراء التعديلات المطلوبة؛ حيث تم حذف المحور الثالث والمكون من (10) فقرات من أداة الدراسة والمتعلق بكفايات استخدام

التقويم اللغوي, فقد أجمع ما نسبته (75%) من المحكمين على أنه خارج عن هدف الدراسة.

وبعد الإجراءات التي أتبعت في التأكد من صدق الأداة فقد استقرت فقراتها على (18) فِقرة, موزعة على محورين هما محور استراتيجيات التقويم اللغوي, ومحور أدوات التقويم اللغوي, والملحق (2) يوضح ذلك.

ثبات الأداة :

للتحقق من ثبات الأداة، وثبات تطبيقها جرى استخدام طريقة توزيع الاستبانة، وإعادة توزيعها (Test-Retest) وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلماً ومعلمة, جرى اختيارهم من داخل مجتمع الدّراسة, حيث قام الباحث بتوزيع أداة الدّراسة على عينة الثبات مرتين, بفارق زمني مُدتهُ أسبوعان, واستخراج معامل الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدِّراسة عامة، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأداة (0.84), وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.05).

كما جرى تطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha)على جميع فِقرات أداة الدِّراسة، كما في الجدول(2), الذي يوضح معامل الثبات, ومعامل ارتباط بيرسون الأداة عامة, إذ يتبين من الجدول أنَّ معامل الثبات للأداة عامة بلغ (0.85), وهي قيمة مرتفعة ومقبولة لأغراض التطبيق.

الجدول (2)
معامل الثبات (كرونباخ الفا) ومعامل (الاستقرار) ارتباط بيرسون لأداة الدِّراسة

	القيمة
عدد الفقرات	**18**
كرونباخ ألفا	0.85
معامل ارتباط بيرسون	0.84*

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

متغيرات الدّراسة ومستوياتها:

المتغيرات المستقلة : الجنس (ذكر ، انثى).

الوظيفة: (مشرف ، معلم).

المتغيرات التابعة : استخدام كفايات التقويم اللغوي (كبير جداُ، كبير ، متوسط ، قليل ، قليل جداُ).

تحديد درجة الحكم :

لتحديد درجة الحكم تم أتباع المعادلة الآتية :=

$$\frac{\text{طول الفئة} - 1}{\text{الفئة الجديدة}} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

1.1 – 2.33 منخفضة

2.34 - 3.66 متوسطة

3.67 فأكثر مرتفعة

إجراءات الدِّراسة :

1. **مراجعة الأدب النظري والدِّراسات السّابقة, وإعداد الأداة بصورتها الأولية من(27) فِقرة.**
2. **عرض الأداة على لجنة من المحكمين, وعددهم (12) عضو هيئة تدريس ممن يعملون في الجامعات الأردنية, للتحقق من صدقهِ, ليصبح بصورتهِ النهائية من (18) فِقرة.**
3. **التحقق من ثبات الأداة بعد تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلماً ومعلمة من داخل مجتمع الدّراسة, وقد تم استثناءهم عند الاختيار العشوائي لأفراد الدّراسة.**
4. **الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت إلى مديرية تربية إربد الأولى كما في الملحق (3).**
5. **حصول الباحث على كتاب تسهيل مهمة من مديرية تربية إربد الأولى موجه إلى جميع المدارس التابعة إليها من أجل التعاون مع الباحث في الاستجابة كما في الملحق (4).**

6. وزع الباحث أداة الدراسة على أفراد مجتمع الدراسة, حيث تم توزيع (300) استبانة على معلمي اللغة العربية, وجرى توضيح طريقة الإجابة, وبيان جميع المعلومات المتعلقة بالأداة والهدف من إجراء الدِّراسة, وضرورة الإجابة عن جميع الفقرات.
7. جمع استجابات المعلمين والمعلمات حيث استرد الباحث (255) استبانة ودققها للتحقق من صلاحيتها للتحليل الإحصائي, وفي ضوء ذلك تم استبعاد (54) استبانة لعدم صلاحيتها من حيث عدم اكمال الاستبانة بالاستجابة على تقدير واحد, في حين تم استعادة استبانات المشرفين جميعها وبذلك يكون مجموع ما استرده الباحث من استبانات (206) استبانة, ثم قام الباحث بتصنيفها حسب متغيراتها. وبعد الانتهاء أدخلت إلى الحاسوب, واستخدمت حزمة التحليل الإحصائي (spss) لاستخراج النتائج.

المعالجة الإحصائية :

استخدمتُ الأساليب الاحصائية الآتية:

- للاجابة عن السؤال الاول استخدم الباحث :

1. معامل ارتباط بيرسون (معامل إعادة الثبات) لحساب ثبات التطبيق.

- للاجابة عن السؤال الثاني استخدم الباحث :

2. معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للتحقق من ثبات أداة الدِّراسة.

- للاجابة عن السؤال الثالث استخدم الباحث :

3. اختبار (Independent Samples T-Test) لإجابات أفراد عينة الدراسة للتعرف على أثر الجنس والوظيفة.

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج الدِّراسة التي هدفت للتعرف إلى درجة استخدامِ معلّمي اللغةِ العربيةِ لاستراتيجياتِ التقويمِ اللغويِّ الحديثةِ مِن وِجْهةِ نظرِ المعلّمينَ والمشرفينَ التربويينَ في الأردن، وسيتم عرض النتائج وفقاً لما تناولت الدِّراسة من أسئلة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة وأدواته من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن مجالي أداة الدراسة والأداة ككل، جدول رقم (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد الدّراسة على مجالات الدّراسة ككل مرتبة تنازليا

		المعلم			المشرف			عينة الدراسة ككل		
الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	أدوات التقويم اللغوي	3.86	0.65	مرتفعة	4.14	0.17	مرتفعة	3.87	0.65	مرتفعة
2	إستراتيجيات لتقويم اللغوي	3.69	0.74	مرتفعة	4.00	0.59	مرتفعة	3.70	0.74	مرتفعة
	الأداة الدراسة ككل	3.78	0.66	مرتفعة	4.08	0.35	مرتفعة	3.79	0.65	مرتفعة

(ن=201)

يظهر من الجدول (4) ما يلي :

1. **تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد المعلمين عن مجالي الدّراسة بين (3.69-3.86) بدرجة تقييم مرتفعة لكلا المجالين، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال "أدوات التقويم اللغوي" بمتوسط حسابي (3.86)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال " استراتيجيات التقويم اللغوي " بمتوسط حسابي (3.69) ، وبلغ المتوسط الحسابي الأداة ككل (3.79) بدرجة تقييم مرتفعة ايضاً.**

2. تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المشرفين عن مجالي الدراسة بين (4.00-4.14) بدرجة تقييم مرتفعة لكلا المجالين، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال "أدوات التقويم اللغوي" بمتوسط حسابي (4.14)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال " استراتيجيات التقويم اللغوي " بمتوسط حسابي (4.00) ، وبلغ المتوسط الحسابي الأداة ككل (4.08) بدرجة تقييم مرتفعة ايضا.

3. تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدّراسة عن مجالي الدّراسة بين (3.70-3.87) بدرجة تقييم مرتفعة لكلا المجالين، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال "أدوات التقويم اللغوي" بمتوسط حسابي (3.87)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال " استراتيجيات التقويم اللغوي " بمتوسط حسابي (3.70)، وبلغ المتوسط الحسابي الأداة ككل (3.79) بدرجة تقييم مرتفعة أيضاً.

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات كل مجال من مجالات الدّراسة على حده، الجداول (5-6) توضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "استراتيجيات التقويم اللغوي الحديث "

ت	الفقرة	المعلم			المشرف			عينة الدراسة ككل		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	يستخدمُ استراتيجية الأسئلةِ والأجوبةِ	4.71	0.54	مرتفعة	5.00	0.00	مرتفعة	4.72	0.53	مرتفعة
2	يستخدمُ استراتيجية الملاحظةِ	4.14	0.90	مرتفعة	4.20	1.10	مرتفعة	4.14	0.90	مرتفعة
3	يستخدمُ استراتيجياتِ يومياتِ الطالبِ	3.44	1.12	متوسطة	4.60	0.55	مرتفعة	3.47	1.12	متوسطة
4	يستخدمُ استراتيجياتِ التقويمِ المعتمدةِ على الأداءِ (التقديم, العرض التوضيحي, الإصغاء, الحديث)	4.05	0.94	مرتفعة	4.80	0.45	مرتفعة	4.07	0.94	مرتفعة
5	يستخدمُ استراتيجية المقابلةِ	3.34	1.07	متوسطة	3.20	1.10	متوسطة	3.34	1.07	متوسطة
6	يستخدمُ استراتيجية مراجعةِ الذاتِ	3.51	1.09	متوسطة	3.60	0.55	متوسطة	3.51	1.08	متوسطة
7	يستخدمُ استراتيجية تقويم الأقرانِ	3.38	1.08	متوسطة	3.80	0.84	متوسطة	3.39	1.07	متوسطة
8	يستخدمُ استراتيجية المؤتمرِ	2.95	1.33	متوسطة	2.80	0.84	متوسطة	2.95	1.32	متوسطة
مجال استراتيجيات التقويم اللغوي ككل .		3.69	0.74	مرتفعة	4.00	0.59	مرتفعة	3.70	0.74	مرتفعة

(ن=206)

يظهر من الجدول (5) أنّ المتوسطات الحسابية لإفراد عينة الدّراسة كانت على النحو التالي:

1. تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة المعلمين عن فقرات مجال استراتجيات التقويم اللغوي ما بين (2.95-4.71) كان أعلاها للفقرة (1) " يستخدمُ استراتيجيةً الأسئلةِ والأجوبةِ" بدرجة تقييم مرتفعة ، بينما كانت أدناها للفقرة (8) " يستخدمُ استراتيجيةً المؤتمرِ" بدرجة تقيم متوسطة وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.69) بدرجة تقيم مرتفعة .
2. تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة المشرفين عن فقرات مجال استراتجيات التقويم اللغوي (2.80-5) كان أعلاها للفقرة (1) " يستخدمُ استراتيجيةً الأسئلةِ والأجوبةِ" بدرجة تقييم مرتفعة" ، بينما كانت أدناها للفقرة (8) " يستخدمُ استراتيجيةً المؤتمرِ" بدرجة تقيم متوسطة . وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.00) بدرجة تقيم مرتفعة .
3. تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدّراسة ككل عن فقرات مجال استراتجيات التقويم اللغوي (**2.95**-4.72) كان أعلاها للفقرة (1) " يستخدمُ استراتيجيةً الأسئلةِ والأجوبةِ" بدرجة تقيم مرتفعة ، بينما كانت أدناها للفقرة (8) "" يستخدمُ استراتيجيةً المؤتمرِ" بدرجة تقيم متوسطة . وبلغ المتوسط الحسابي لعينة الدّراسة الكلية (3.70) بدرجة تقيم مرتفعة .

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال أدوات التقويم اللغوي.

ت	الفقرة	المعلم			المشرف			عينة الدراسة ككل		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	يستخدمُ الأسئلة المقاليةَ	4.20	0.92	مرتفعة	5.00	0.00	مرتفعة	4.22	0.92	مرتفعة
2	يستخدمُ سلّمَ الأداءِ	4.18	0.74	مرتفعة	4.80	0.45	مرتفعة	4.19	0.74	مرتفعة
3	يستخدمُ سلّمَ التقدير اللفظيِّ	4.09	0.90	مرتفعة	4.60	0.55	مرتفعة	4.10	0.89	مرتفعة
4	يستخدمُ السجلّ القصصيّ	3.44	1.21	متوسطة	3.20	0.45	متوسطة	3.44	1.20	متوسطة
5	يستخدمُ الاختباراتِ الشفويةَ	4.08	0.93	مرتفعة	4.20	0.84	مرتفعة	4.08	0.92	مرتفعة
6	يستخدمُ الأسئلة الموضوعية	3.93	1.10	مرتفعة	4.00	0.00	مرتفعة	3.94	1.08	مرتفعة
7	يستخدمُ قوائمَ الرصدِ (الشطب)	3.67	1.08	متوسطة	4.40	0.55	مرتفعة	3.69	1.07	مرتفعة
8	يستخدمُ سجلّ وصفِ سيرِ التعلّم	3.62	1.19	متوسطة	3.40	1.34	متوسطة	3.61	1.19	متوسطة
9	يستخدمُ ملفَ أعمالِ الطالبِ	3.78	1.10	مرتفعة	4.00	1.00	مرتفعة	3.79	1.10	مرتفعة
10	يستخدمُ اختباراتِ سرعةِ سيرِ الأداءِ اللغويِّ	3.62	0.98	متوسطة	3.80	0.45	مرتفعة	3.62	0.97	متوسطة
	مجال أدوات التقويم اللغوي ككل	3.86	0.65	مرتفعة	4.14	0.17	مرتفعة	3.87	0.65	مرتفعة

(ن=206)

يظهر من الجدول (6) أنَّ المتوسطات الحسابية للأفراد عينة الدّراسة كانت على النحو التالي:

1. تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة المعلمين عن فقرات مجال أدوات التقويم اللغوي ما بين (3.44-4.20) كان اعلاها للفقرة رقم(1) " يستخدمُ الأسئلةَ المقاليةَ " بدرجة تقييم مرتفعة ، بينما كان أدناها للفقرتين رقم (8،10) بدرجة تقييم متوسطة" يستخدمُ سجلّ وصفِ سيرِ التعلّم "، "يستخدمُ اختباراتِ سرعةِ سيرِ الأداءِ اللغويِّ "، بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل 3.86 بدرجة تقييم مرتفعة.

2. **تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة المشرفين عن فقرات مجال أدوات التقويم اللغوي ما بين (3.20-5.00) كان اعلاها للفقرة رقم (1)" يستخدمُ الأسئلةً المقاليةً " بدرجة تقييم مرتفعة ، بينما كان أدناها للفقرة (4) " يستخدمُ السجلّ القصصيّ " بدرجة تقييم متوسطة، بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل 4.14 بدرجة تقييم مرتفعة .**

3. **تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة ككل عن فقرات مجال أدوات التقويم اللغوي ما بين (3.44-4.22) كان اعلاها للفقرة رقم (1) " يستخدمُ الأسئلةً المقاليةً " بدرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدناها للفقرة " يستخدمُ السجلّ القصصيّ " بدرجة تقييم متوسطة، بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل 3.87 بدرجة تقييم مرتفعة.**

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة تعزى إلى متغير الجنس (ذكر, أنثى) ؟

للإجابة على هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) لإجابات أفراد عينة المعلمين عن مجال استراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة تبعاً لمتغير الجنس، جدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على مجال لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة ككل تبعاً لمتغير الجنس (ذكر, أنثى)

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
ذكر	3.72	0.65	1.53	0.13
أنثى	3.86	0.66		

يظهر من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في إجابات أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة (T) (1.53) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

ثالثاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة، تعزى إلى متغير الوظيفة(مشرف، معلم)؟

للإجابة على هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) لإجابات أفراد عينة المعلمين عن مجال استراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة تبعاً لمتغير الوظيفة (المشرفين، المعلمين)، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)
نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على مجال تقدير استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي لحديثة ككل تبعاً لمتغير الوظيفة(المشرفين، المعلمين)

الوظيفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
مشرف	3.78	0.66	0.99	0.32
معلم	4.08	0.35		

يظهر من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$) في إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الوظيفة (المشرفين، المعلمين)، حيث بلغت قيمة ت(T) (0.99) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة، من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

سيتم مناقشة نتائج هذا السؤال على مرحلتين: المرحلة الأولى مناقشة النتائج المتعلقة بالاستجابة على الأداة ككل (الاستراتيجيات, الأدوات). فقد أظهرت نتائج الدّراسة المتعلقة بالسؤال الأول وجود درجة تقييم مرتفعة لكلا المجالين (الاستراتيجيات, الأدوات) حيث جاء في المرتبة الأولى مجال "أدوات التقويم اللغوي" بمتوسط حسابي (3.86)، وجاء في المرتبة الثانية مجال " استراتيجيات التقويم اللغوي " بمتوسط حسابي (3.69) ، وبلغ المتوسط الحسابي الأداة ككل (3.79) بدرجة تقييم مرتفعة ايضاً. مما يعني أنّ درجة استخدام استراتيجيات التقويم اللغوي وأدواته في ضوء ما تتبناه وزارة التربية – من قِبل المعلمين- كان مرتفعاً، وهذه النتيجة تؤكد- بما لا يدعو للشك- أنَّ الخطة التي وضعتها وزارة التربية والتعليم في مؤتمر المعايير الوطنية، للارتقاء باستخدام استراتيجيات التقويم اللغوي وأدواته- وبعد مضي ما يربو عن الثمان سنوات- قد أتت نتائجها من حيث نسبة استخدامها من قبل المعلمين، مما يدعو إلى التفاؤل في تحسين مستواهم عند تقويم طلبتهم؛ لذا يأمل الباحث أن تكون هذه النتيجة مقدمة للتفاؤل.

فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة المعلمين عن فقرات مجال استراتيجيات التقويم اللغوي ما بين (2.95-4.71) فقد حصلت الفقرات " يستخدمُ استراتيجيةً الأسئلةِ والأجوبةِ, يستخدم استراتيجية الملاحظة, يستخدم استراتيجيات التقويم المعتمدة على الأداء" على درجة تقييم مرتفعة، ويعزو الباحث ارتفاع المتوسط الحسابي لهذه الاستراتيجيات إلى أمور عدة, منها يعود إلى سهولة هذه الاستراتيجيات، وتعود المعلم على استخدامها؛ فهي تعطي المعلم تصور سريع عن قدرات الطالب اللغوية، ولا تحتاج إلى جهد كبير، ووقت لإعدادها، فبالنسبة لاستراتيجية الأسئلة والأجوبة فهي تتم بشكل لحظي، أما الملاحظة فيمارسها المعلم بشكل طبيعي بقصد، وبغير قصد، وتوافر معلومات عن بعض نواتج التعلم التي لا يمكن توافرها بواسطة الاختبارات التقليدية، إضافة إلى تمتع الملاحظة بمرونة عالية في القدرة على تكيفها بما يتناسب مع النواتج

اللغوية المختلفة، ومناسبتها للمراحل العمرية المختلفة, كما يمكن تفسير ذلك إلى مطالبة المدير أو المشرف للمعلم بملاحظة أعمال طلابهم, إضافة إلى حرص المعلمين أنفسهم على ملاحظة أعمال طلابهم؛ لأنَّ ذلك يؤدي إلى زيادة الدافعية لديهم, ويعمل على زيادة الناتج اللغوي لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دّراسة مراد (2001) التي أشارت إلى وجود نسبة استخدام مرضية للملاحظة. في حين تخالف هذه النتيجة ما أظهرته دراسة نصر (1997) من انخفاض نسبة استخدامها. أما بالنسبة لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء, فيعزو الباحث نسبة استخدامها المرتفعة إلى سهولة وإمكانية استخدام هذه الاستراتيجية لدى كثير من المعلمين, ذلك لأن استخدامها لا يتطلب من المعلم سوى ملاحظة أداء المتعلم أو قيام المتعلم بتوضيح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية, لذا فهي تعد من الاستراتيجيات إذا ما أراد المعلم استخدامها. وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة حنو (2003) التي أشارت إلى أن نسبة استخدام المعلمين بلغت (70%), كما تتفق مع دراسة عفانة (2011)

وحصلت الفقرات " "يوميات الطالب "والمقابلة" " "ومراجعة الذات" "وتقويم الأقران" "والمؤتمرِ" على درجة تقييم متوسطة, وينطبق ذلك على إجابات المشرفين باستثناء, الفقرة "يستخدم استراتيجيات يوميات الطالب" التي حصلت على درجة تقييم متوسطة عند المعلمين, في حين حصلت على درجة تقييم مرتفعة عند المعلمين . ويمكن تفسير النتيجة السابقة إلى أسباب عدة أبرزها مواجهة معلم اللغة العربية لبعض الصعوبات في تطبيق هذه الاستراتيجيات، فبالنسبة لاستراتيجية "المقابلة" فيعزو الباحث نسبة حصولها على درجة متوسطة إلى نقص وكفاءة معظم المعلمين في مهارة استخدام هذا النوع من التقويم, إضافة إلى عدم استفادتهم من الأساليب الحديثة في التقويم, وعدم مطالبة مدير المدرسة والمشرفين, معلمي اللغة العربية في استخدام هذه الاستراتيجية في التقويم, كما يمكن تفسير ذلك إلى عدم وجود الوقت الكافي عند المعلم لاستخدام استراتيجية المقابلة التي تتطلب وقت كبير منه إذا ما أراد إجراء المقابلة مع كل طالب. وتخالف هذه النتيجة ما أظهرته دراسة عفانة (2011) من وجود نسبة متدنية عند المعلمين في استخدام المقابلة.

أما فيما يتعلق بـ "استراتيجية مراجعة الذات" التي تعتمد على قدرة الطالب على التعبير، حيث يعاني معظم الطلبة من ضعف واضح في عملية التعبير، بمختلف أنواعه، واعتمادهم على عبارات بذاتها يكررونها في كل مرة يكتبون بها مراجعة ذاتية عما قاموا به، إضافة إلى ممارسة بعض الطلبة النقل عن بعضهم بعض ، مما أشعر المعلم بعدم

أهمية هذه الاستراتيجية, وبالتالي فهو يرى أنَّ ابتعاده عن هذه الاستراتيجية أولى؛ لأنَّ تطبيقها لا يجدي نفعاً للمتعلم.

أما بالنسبة لاستراتيجية تقويم الأقران، التي لم يركز عليها المعلمون بدرجة كبيرة، حيث حصلت على درجة متوسطة ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اعتقاد المعلمين أنَّ الطالب بحاجة إلى تدريب ليكون مكتسباً القدرة على إصدار الأحكام والنقد الموضوعي لزميله, وبالتالي فما دام أن التدريب غير متوافر فلا يمكن استخدام هذه الاستراتيجية في جميع المواقف التعليمية, إلا في بغض المواقف التي يقدرها المعلم بنفسه, بحيث يعتقد أنّ هذا الموقف يتناسب في إصدار التلميذ الحكم على زميله, إضافة إلى اعتقاد كثير من المعلمين أن معظم الطلبة في نضجهم الفكري والعمري يجعلهم أقل قدرة وسلامة في استخدام هذا النوع من التقويم للحكم على أقرانهم. كذلك لاعتقاد معظم المعلمين أنَّ الطلبة غير مؤهلين للقيام بتقويم تعلم أقرانهم، والحكم على مستواهم اللغوي، إضافة إلى محاباة الطلبة بعضهم بعضاً، وربما يكون هذا الموقف ناتج عن عدم إعطاء الطلبة مسؤولية والوثوق بهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراستا حنو (2003) ودراسة عفانة (2011) اللتان اشارتا أشارت نتائجهما إلى استخدام أسلوب تقويم الأقران بنسبة متوسطة. وجاء في المركز الأخير استراتيجية "المؤتمر" ويعزو الباحث سبب حصول هذه الاستراتيجية على هذه النسبة إلى عدم التدرب عليها، بالقدر الكافي، إضافة إلى الجهد الذي تحتاجه، كتغيير طبيعة الغرفة الصفية، وحاجتها إلى وقت طويل لتنفيذها، الأمر الذي يتعارض مع طول المنهاج، والحرص على إتمامه في الوقت المحدد، مما يحول دون استخدام هذه الاستراتيجية بشكل جيد، إضافة إلى أنَّ المشرفين التربويين لا يركزون عليها أثناء زياراتهم؛ لأنَّ تنفيذها يحتاج إلى زيارة كاملة، وربما لا تكفي.

أما بالنسبة للفقرة "يستخدم استراتيجيات يوميات الطالب" فقد اختلفت استجابات المعلمين فيها عن المشرفين, فحصلت على درجة تقييم متوسطة عند المعلمين, في حين حصلت على درجة تقييم مرتفعة عند المشرفين, ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ثقة المشرفين في إنَّ المعلمين يستخدمون كافة استراتيجيات التقويم, كما يمكن تفسير ذلك إلى حرص المشرفين على ظهور معلميهم بالمستوى المتميز, بحيث لا يمكن أن يُنتقدوا عليه؛ لكون المشرف هو المسئول عن أداء المعلمين, بينما جاءت إجابات المعلمين بدرجة تقييم متوسطة لأنهم أعرف من مشرفيهم في الاستراتيجيات التي يستخدمونها في تقويم طلبتهم, لذا جاءت اجاباتهم على ضوء النسبة التي يستخدمونها, فهي لا شك أدق من إجابات المشرفين من هذه الناحية.

أما بالنسبة لمجال أدوات التقويم اللغوي فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة ككل عن فقرات هذا المجال ما بين (4.22-3.44) كان أعلاها للفقرة " يستخدمُ الأسئلةَ المقاليةَ " بدرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدناها للفقرة " يستخدمُ السجلّ القصصيّ " بدرجة تقييم متوسطة، بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل(3.87) بدرجة تقييم مرتفعة . حيث جاءت فقرة "الأسئلة المقالية" "وسلم تقدير الأداء" "وسلم التقدير اللفظي" "والاختبارات الشفوية" "والأسئلة الموضوعية" "وقوائم الرصد" "وملف أعمال الطالب" بدرجة استخدام مرتفعة، وهي في حقيقة الأمر من الأدوات الأكثر مناسبة بالنسبة للمعلم؛ فالأسئلة المقالية هي الأقرب إلى أساليب التقويم التقليدية والتي تعود المعلمون على استخدامها, معتقدين بأنها تقيس مدى امتلاك الطلبة للمهارات اللغوية, إضافة إلى اعتقادهم أنَّ الاختبارات الكتابية تستطيع قياس أنواع متباينة من النواتج التعليمية, كما يستطيع من خلالها الكشف عن مواطن القوة والضعف عند الطلبة خاصة في مجال التعبير بلغة الطالب الخاصة, كما إن استخدام الأسئلة المقالية واعتمادها لا يحتاج إلى جهد ووقت في عملية إعدادها، وقد تعودها المعلم، إضافة إلى أنها من الأدوات التي مازالت مستخدمة بقوة، في التقويم اللغوي للمتعلم، وفي مختلف المراحل، فمازال عدد كبير من المعلمين يركزون على حفظ المفاهيم اللغوية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة آل عجيان (2001) التي أظهرت أنَّ المعلمين يفضلون وضع أسئلة متنوعة موضوعية.

أما بالنسبة "لسلم تقدير الأداء"، "وسلم التقدير اللفظي" فقد حصلت على هذه النسبة؛ وذلك لأنَّ هاتين الاستراتيجيتين تعدان من الاستراتيجيات سهلة التطبيق، ويمكن للمعلم استخدامها حتى خارج أوقات الحصة، بناءً على ما يتذكره عن سير تعلم طلبته, وبالتالي فقد أثر ذلك على نسبة استخدامها من قبل المعلمين,

أما فيما يتعلق بـ "الأسئلة الشفوية" فيعزو الباحث حصولها على هذه النسبة إلى ما تتميز به إلى سهولة ممارستها وإعدادها, إضافة إلى عدم تطلبها وقت كبير عند استخدامها, حيث يمكن أن يتم استخدام هذه الأداة بسؤال واحد للطالب في أقل تقدير؛ للتعرف على مدى تقدمه في تعلمه. وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة حنو (2003) في أنَّ الاختبارات الشفوية حازت على متوسطات حسابية مرتفعة.

أما بالنسبة فيما يتعلق بـ "الأسئلة الموضوعية" و "قوائم الرصد" فيعزو الباحث نسبة حصولهما على درجة استخدام مرتفعة من قبل المعلمين نتيجة لما تتميز به من صدق المحتوى وشموليته, إضافة إلى سهوله وسرعة تصحيح الاختبار, كما يعزو الباحث

حصولها على نسبة مرتفع كذلك إلى التدريب المستمر على تلك الأدوات. وتتفق هذه النتيجة المتعلقة بالأسئلة الموضوعية مع ما أظهرته دراسة آل عجيان (2001) التي أشارت إلى أنَّ المعلمين يفضلون استخدام الأسئلة الموضوعية. في حين تختلف هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة نصر (1997) التي أظهرت وجود نسبة استخدام متدنية للأسئلة الموضوعية.

أما بالنسبة لـ "ملف أعمال الطالب" فيعزو الباحث حصولها على نسبة مرتفعة إلى إمكانية تمكّن معلمي اللغة العربية وتدريبهم على مهارة التعامل مع هذا الجانب من أدوات التقويم, إضافة إلى امتلاكهم القدرة على تدريب طلبتهم لاستخدام تلك الأداة, إضافة إلى إمكانية مطالبة مشرفي اللغة العربية المعلمين باستخدام هذه الأداة في تقويمهم لطلبتهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة مراد (2001) التي أشارت إلى استخدام أسلوب الملاحظة من قبل المعلمين بشكل مرض. وقد جاءت الفقرات "السجل القصصي" "وصف سير التعلم" " سرعة سير الأداء اللغوي" بدرجة استخدام متوسطة,

أما السجل القصصي وسجل وصف سير التعلم، فيعزو الباحث هذه النسبة في درجة الاستخدام إلى الجهد، والوقت الذي تتطلبه هذه الأدوات، فضلاً عن ضيق وقت الحصة، وازدياد عدد الطلبة، أما اختبارات سرعة سير الأداء اللغوي، ويعزو الباحث سبب حلولها في درجة استخدام متوسطة، إلى أن اختبارات سرعة الأداء اللغوي لم يتدربوا عليها بشكل كافي، أو عدم توافر مقاييس تقيس سرعة الأداء اللغوي، وكذلك فإن مثل هذه الأدوات لا تدخل ضمن أدوات الحكم على مستوى المتعلم اللغوي. وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء دراسة نصر (1997) التي أظهرت وجود نسبة استخدام متدنية لهذه الاستراتيجية.

وتختلف نتائج هذا السؤال إجمالاً مع نتائج دراسة نصر(1997) التي أشارت إلى أنَّ درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوات التقويم اللغوي جاءت بدرجة متوسطة، وتتفق كذلك مع نتائج دراسة زكريا(2007) التي أكدت أنَّ درجة ممارسة أدوات التقويم اللغوي على مستوى الأداة ككل كان متفاوتا، وتتفق هذه النتائج أيضاً مع دراسة مراد(2001)التي أثبتت أنَّ درجة ممارسة المعلمين لأدوات التقويم كان مرضياً.

وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة دانيال وكنغ (Danal and King,1998) التي أشارت إلى أنَّ المعلمين عينة الدّراسة ليس لديهم معرفة كافية بأدوات التقويم اللغوي، ولا يمارسونها بشكل دقيق. كما تختلف مع دراسة هياجنة (2007) التي أظهرت أنَّ هناك قصور وعجز واضحين في ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لاستراتيجيات التقويم وتوظيفها في التدريس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة تعزى إلى متغير الجنس (ذكر, أنثى)؟

أظهرت نتائج الدّراسة المتعلقة بالسؤال الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في إجابات أفراد عينة الدّراسة على مجال استراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة تعزى لمتغير الجنس؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى توفر نفس الظروف لكل من المعلمين والمعلمات؛ نتيجة المتابعة التي يتلاقاها كل من المعلمين والمعلمات من قبل المدير أو المشرف التربوي, إضافة إلى حصول كل من المعلمين والمعلمات على دورات تدريبية تساعدهم على استخدام استراتيجيات وأدوات التقويم اللغوي المتعددة, وبالتالي جاءت لم تظهر الدّراسة أثر للجنس. وبمقارنة نتيجة الدّراسة الحالية بالدّراسات السابقة يتضح لنا أنها تخالف ما أظهرته دراسة نصر (1997) وزكريا (2007) و (Andrade, et al ,2009) وعفانة (2011) التي أشارت نتائجها وجود فروق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. كما تتفق قليلاً مع ما أظهرته دّراسة حنو (2003) التي أظهرت نتائجها أنه توجد فروق بين متوسطات المستجيبين من أفراد العينة لاستخدام أساليب التقويم الطلبة تبعاً لمتغير الجنس ولكن بنسبة قليلة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة، تعزى إلى متغير الوظيفة (المشرفين، المعلمين)؟

أظهرت نتائج الدّراسة المتعلقة بالسؤال الثالث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في إجابات أفراد عينة الدّراسة على مجال استراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة تعزى لمتغير الوظيفة(المشرفين، المعلمين) ويعزو الباحث هذه النتيجة، إلى خبرة مشرفي اللغة العربية بالأساليب التي يستخدمها معلم اللغة العربية؛ نتيجة للزيارات المتكررة التي يقوم بها, واطلاعه على نماذج الاختبارات التي يقوم بها المعلم بعد كل زيارة يقوم بها إلى المدرسة. وقد يكون السبب في هذه النتيجة هو معرفة مشرفي اللغة العربية ممارسة معلميهم بأساليب التقويم التي يستخدمونها، وخصوصاً إذا علمنا أن المشرفين هم الذين يقومون بالتدريب في الدورات التي تعقد للمعلمين؛ فهم على معرفة ودراية بالاستراتيجيات والأدوات التي قاموا بتدريب معلمي اللغة العربية على استخدامها, والتي لا شك إن تدريبهم عليها سوف ينعكس على استخدامها في عملية تقويمهم للطلبة. كما يعزو الباحث هذه النتيجة التي لم تظهر تفاوت في درجة الاستخدام بين المعلمين والمشرفين إلى حرص المعلمين على الظهور بمظهر المعلم الحريص والعارف بمختلف أساليب التقويم, إضافة إلى حرص المشرف التربوي على إعطاء صورة إيجابيه عن معلميه؛ لأنَّ أي نقص عند المعلم يقع عليه؛ لكونه هو المسؤول عن أداءه وتدريبه ومتابعته في ميدان التعليم.

التوصيات :

1. **عقد دورات تدريبية إضافية, تتركز على الاستراتيجيات والأدوات التي حصلت على نسبة استخدام متوسطة والتي تتمثل في استراتيجيات يوميات الطالب ، والمقابلة ، ومراجعة الذات ، وتقويم الأقران ، والمؤتمر ، وتشجيعهم على استخدامها.**

2. **دراسة أثر استخدام استراتيجيات التقويم اللغوي المرتفعة, على تقدم الطلبة في المهارات اللغوية المختلفة.**

3. **إجراء دراسة مماثلة على مديريات أخرى من المملكة, وعلى مراحل دراسية مختلفة, تهدف إلى التعرف على مدى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي.**

المراجع

المراجع العربية :

أبو الهيجاء, فؤاد (2001). أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية وأهدافها السلوكية. عمان : دار المناهج.

أبو جلالة, صبحي حمدان (1999). اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة. الكويت : مكتبة الفلاح.

أبو زيد، عبد الباقي ومحمد، محمد سعد (2003). برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم لدى معلمي التجاري. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين م4 ، ع3، 165-195.

استيتة, سمير شريف (1997). علم اللغة التعليمي. إربد : دار الأمل.

أكسفورد, ربيكا (1990). استراتيجيات تعلم اللغة. ترجمة (السيد محمد دعور), القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

آل عجيان, فيصل عبدالله (2001) تقويم فعالية الأساليب المستخدمة في تقويم تعليم الطلبة لمادة قواعد اللغة العربية في الصف الأول المتوسط في مدينة الدمام. رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الأردنية, عمان.

ألشبلي ، إبراهيم مهدي (2000) . التعليم الفعال والتعلم الفعال – اراء في علم التدريس وادوار المعلم ومسانديه والاسره في تحقيق تعليم فعال يقود الى تعلم فعال . اربد : دار الأمل للنشر والتوزيع .

التل, سعيد وأبو زينة, فريد كامل والإبراهيم, مروان والقنديلجي, عامر وعدس, عبد الرحمن وعليان, خليل (2005). مناهج البحث العلمي. عمان : دار المسيرة.

جابر, عبد الحميد جابر (2002). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. القاهرة : دار الفكر العربي.

جامل, عبد الرحمن عبد السلام (2000). طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس. عمان : دار المناهج.

الجعافرة, عبد السلام يوسف (2011). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق. عمان : مكتبة المجتمع العربي.

الجلاد, ماجد زكي (2007). مجالات التقويم وأدواته التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في تقويم الطلبة في دولة الأمارات. مجلة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية. 4 (3), 171- 204.

الجماعي, عبد الوهاب أحمد (2010). كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية اللغة العربية أنموذجاً. عمان : دار يافا العلمية.

الجمل, نجاح (1987). نحو منهج تربوي معاصر. عمان : مطابع دار الشعب.

الحسيني, يوسف وعنابي, حنان (2004). تقويم تعلم التلاميذ: برنامج تدريب الموجهين ومديري المدارس على محاور تطوير التعليم الأساسي والثانوي. العين : مطبوعات جامعة الأمارات.

الحمادي, يوسف ظافر (2001). التدريس في اللغة العربية. الرياض : دار المريخ.

حمدان, محمد زياد (2001). تقييم التعليم والتحصيل. عمان : دار التربية الحديثة.

الحمداني, موفق محمود (2004). علم نفس اللغة من منظور معرفي. عمان : دار المسيرة.

حمزة, محمد عبد الوهاب وصومان, أحمد ابراهيم (2012). مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه. مجلة جامعة الخليل للبحوث, 7 (1), 265-283.

حنو, رقية عبد الرزاق (2003). مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم طلبة المرحلة الأساسية في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة النجاح الوطنية, نابلس.

خاطر, محمود رشدي (1981). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. ط2, القاهرة : دار المعرفة.

خاطر، محمود رشدي والحمادي، يوسف وعبد الموجود، محمد عزت وطعيمة، رشدي أحمد وشحاتة, حسن (1989). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. ط4, بيروت : المكتبة الوطنية.

الخليفة, حسن جعفر (2003). فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي- متوسط- ثانوي). ط4, الرياض : مكتبة الرشد.

خوالدة, أكرم صالح (2010). فاعلية استراتيجية التقويم اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة عمان العربية, عمان.

الخوالدة, أكرم صالح (2012). التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي. عمان : دار الحامد للنشر والتوزيع .

دعمس, مصطفى نمر (2008). استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته. عمان : دار غيداء.

رجب, مصطفى (1989). أثر استخدام التقويم التكويني والتعليم العلاجي في اتقان مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعلم. المؤتمر التربوي السنوي الخامس, المنامة, 4-6/ 4/1989.

الرفاعي, نعيم (2982). التقويم والقياس في التربية الحديثة. دمشق : المطبعة التعاونية.

زقوت ، محمد شحاته (2005). دراسات في المناهج ، غزة : مكتبة الطالب الجامعي .

زكريا, ريما (2007). مدى استخدام مدرسي اللغة العربية الأساليب العلمية في بناء الاختبارات. مجلة جامعة دمشق, 23 (2), 270- 294.

زيتون, حسن حسين (1999). تصميم التدريس. عمان : عالم الكتب.

زيتون, عايش محمود (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان : دار الشروق.

سالم, أحمد محمد ومصطفى, أحمد سيد (2005). فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر. اللقاء السنوي الثالث عشر، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

السبيعي، هدى تركي(2003). دراسة للكفايات التدريسية وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لمعلمي ومعلمات المهارات البحثية في مصر. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 1(23)، 66-91.

سعادة, جودة (1984). مناهج الدراسات الاجتماعية. بيروت : دار العلم للملايين.

سعادة, جودة وإبراهيم, عبدالله (2004). المنهج المدرسي المعاصر. ط4, عمان : دار الفكر.

شحاته, حسن (1993). اساليب التدريس الفعال في العالم العربي. القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

الشقيرات, محمود طافش (2009). استراتيجيات التدريس والتقويم مقالات في تطوير التعليم. عمان : دار الفرقان.

الصراف, قاسم (2002) القياس والتقويم في التربية والتعليم. القاهرة : دار الكتب الحديث.
صومان، أحمد إبراهيم(2009). أساليب تدريس اللغة العربية. عمان: زهران للنشر.
ضحاوي, بيومي والصغير, أحمد (2004). المؤسسات المهنية برنامج تدريب الموجهين ومديري المدارس على محاور تطوير التعليم الأساسي والثانوي. العين : مطبوعات جامعة الأمارات.
الطبيب, أحمد محمد (1999). التقويم والقياس النفسي والتربوي. الإسكندرية : المكتب الجامعي.
الطبيب, أحمد محمود (1999). دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية. معهد تعليم العربية, جامعة أم القرى, مكة المكرمة.
طوالبة, هادي والصرايرة, باسم والشمايلة, نسرين والصرايرة, خالد (2009). طرائق التدريس. عمان : دار المسيرة.
عاشور, راتب قاسم والحوامدة, محمد فؤاد (2003). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمان : دار المسيرة.
العبادي, رائد (2006). الاختبارات المدرسية. عمان : مكتبة المجتمع العربي.
عبد الباري, ماهر شعبان (2011).مهارات التحدث العملي والأداء. عمان : دار المسيرة.
عبد الهادي, نبيل (2001). المدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي. ط2, عمان : دار وائل.
عبيدات, سلمان (1988). التقويم التربوي. عمان : جمعية عمال المطابع التعاونية.
العثامنه, سفيان محمد (2008). بناء و تطبيق قائمة مستويات معيارية لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية . رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الأزهر, غزة.
عثمان, محمد (2005). اساليب التقويم التربوي. عمان : دار اسامة.
عدس, عبد الرحمن وعبد الحق, كايد وعبيدات, ذوقان (1988). البحث العلمي : مفهومه- أدواته- أساليبه. عمان : دار الفكر.
عريفج, سامي ومصلح, خالد (1999). في القياس والتقويم. ط4, عمان : دار مجدلاوي.
العزاوي, رحيم يونس (2008). المنهل في العلوم التربوية : القياس والتقويم في العملية التدريسية. عمان : دار دجلة.

عطا، إبراهيم محمد(2005). المرجع في تدريس اللغة العربية. نصر : مركز الكتاب للنشر.

عفانة, محمد عطية (2011). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة. رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية- غزة, غزة.

عقل, أنور (2001). أساليب تقويم طلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم في دولة قطر. مجلة التربية بقطر,1 (139), 96- 125.

عقل, أنور (2001). نحو تقويم أفضل. بيروت : دار النهضة العربية.

علام, صلاح الدين (2004). التقويم التربوي البديل. القاهرة : دار الفكر العربي.

علام, صلاح الدين (2007). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. القاهرة : دار الفكر العربي.

علي, عبد الحميد محمد وعامر, طارق عبد الرؤوف (2009). الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي. القاهرة : دار طيبة.

العليمات، حمود محمد(2010). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنياً. مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)، غزة، 18 (2)، 265-298.

العنزي, عبد الرحمن بن رفان (2005). فاعلية الحقيبة التدريبية المستخدمة في تدريب معلمي الرياضيات للمرحلة المتوسطة على بناء الاختبارات التحصيلية. رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الأردنية, عمان.

عودة, أحمد سليمان وملكاوي, فتحي حسن (1987). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية : عناصره ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته. الزرقاء : مكتبة المنار.

العيسوي, جمال مصطفى وموسى, محمد محمود والشيزاوي, عبد الغفار محمد (2005). طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي. العين : دار الكتاب الجامعي.

غانم, محمد حسن (2004). مناهج البحث في علم النفس. الإسكندرية : المكتبة المصرية.

الفرح, وجيه (2007). أصول التقويم والأشراف في النظام التربوي. عمان : مؤسسة الوراق.

الفرحـان, أسـحاق أحمـد ومرعـي, توفيـق (1990). المنهـاج التربـوي. جامعـة القـدس المفتوحة, عمان : الأردن.

فرحـان, اسـحاق ومرعـي, توفيـق (1990). المنهـاج التربـوي. عمـان : جامعـة القـدس المفتوحة.

فضل الله, محمد رجب (2004). مؤشرات الأداء اللغوي. ورقـة عمل مقدمـة إلـى ورشـة : تحديد مؤشرات الأداء وصياغتها, مركز تطوير المناهج, وزارة التربيـة والتعليم,. دبي.

فضل الله, محمد رجب (2005). متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركـة المعايير التربويـة. المـؤتمر العلمـي السـابع عشـر, منــاهج التعلـيم والمسـتويات المعياريـة, الجمعيـة المصرية للمناهج وطرق التدريس, جامعة عين شمس, القاهرة.

فضل الله، محمد رجب (2003). عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتهـا : تعليمهـا وتقويمهـا. القاهرة : عالم الكتب.

فلبمان, آذار بنت عبد الرحمن (2010) واقع استخدام معلمات اللغة العربيـة ملـف الإنجـاز فـي تقـويم الأداء اللغـوي لـدى تلميـذات الصـف السـادس الابتـدائي بمدينــة مكـة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, مكة المكرمة.

القفاص, وليد كامل عفيفي (2011). التقويم والقيـاس النفسـي والتربـوي. الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث.

المحاسـنة, إبـراهيم محمـد والمهيـدات, عبـد الحكـيم (2009). القيـاس والتقـويم الصـفي. عمان : دار جرير.

مدكور، علي أحمد(2007). طرق تدريس اللغة العربية. عمان: دار المسيرة.

مراد, خلود علي (2001). اساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولـى من التعليم الابتـدائي فـي ظـل نظـام التقـويم التربـوي. مجلـة العلـوم التربويـة, 2 (4), 192-222.

مرسـي، محمـد منيـر(1997). الاتجاهـات المعاصـرة فـي التربيـة المقارنـة. القـاهرة: عـالم الكتب.

مصطفى ، نـوال نمـر (2010). اسـتراتيجيات التقـويم فـي التعلـيم ، عمـان : دار البيضـاء للنشر والتوزيع .

معروف, نايف محمد (1411). خصائص العربية وطرق تدريسها. بيروت : دار النفائس.

ملحم, سامي محمد (2005). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط3, عمان : دار المسيرة.

منسي, محمود (1998). التقويم التربوي. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

منسي, محمود (2003). التقويم التربوي. ط2, الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

نصر, حمدان علي (1998). مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن. مجلة مركز البحوث التربوية في قطر, 1(13), 141- 178.

النور، احمد يعقوب (2007).القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، عمان ، دار الجنادرية للنشر والتوزيع .

هياجنة, أحمد ذيب (2007). مدى استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجيات التقويم البديل وأثر برنامج تدريبي في ممارستهم هذه الاستراتيجيات. أطروحة دكتوراه غير منشورة, جامعة اليرموك, الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2005). الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة / اللغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي. عمان : إدارة المناهج.

وزارة التربية والتعليم (2006). مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً. المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً, 16- 18 أيار.

وزارة التربية والتعليم في الأردن (2005). إدارة الامتحانات والاختبارات, مديرية الاختبارات, استراتيجيات التقويم وأدواته, الفريق الوطني للتقويم.

الوكيل, حلمي أحمد والمفتي, محمد أمين (2005) أسس بناء المناهج وتنظيمها. عمان : دار المسيرة.

يونس, فتحي، وآخرون (2004). المناهج الأسس والمكونات والتنظيمات والتطوير. عمان : دار الفكر.

اليونسكو(1997). التعليم ذلك الكنز المكنون. اللجنة الدولية المعنية بالتربية في القرن الحادي والعشرين، عمان: مركز الكتب الأردني.

المراجع الأجنبية :

Andrade, et al (2009). Rubrice- Referenced Self – Assessment and Self Efficacy for writing, **The Journal of Educational Research**, 102 (4), 287- 304.

Boles, P.(2005). Assessment literacy. In M. Rosenbusch, National Assessment Summit Papers.pp.(1-15).Ames ,Ia: low University. **Error! Hyperlink reference not valid.**

Brookhar t,S .M.(2003).Developing measurement theory for classroom and uses. Educational Measurement, lssues andpractices, (22), (4).p5-13., 37-52.

Byrnes,H.(2008). Assessing content and language.In E. shohamy (Ed). Language Testing and Assessment , vol .(7)

Bennett, S, Pandey, T, Constantine, N, and Mitchel, L (1991). **Performance Assessment in California**, Presentation to Alternative Assessment Conference, Breckenridgo, Co.

Borich, Gary D. and Fenton, Kathleen S (1977). **The Appraisal of Teaching**: Concepts and Process : Addison- Wesley Publishing Company, Reading, Massachusetts.

Bostock, S (2000). **Student peer Assessment**. Keele University, From http www. Keele.ac.uk.//:

Danal, L & King, (1998). Knowledge and use of testing and Measurement Litercacy of elementary and Secondary teachers, **the Journal of Educational research**, 91, 330- 334.

Gronlund, N. and Robert, L (1990). **Measurement and Evaluation on Teaching (6th ed).** New York : Macmillam. Jerscy, Merrill Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Falsgraaf , C.(2005). Why a national assessment summit? New visions in action . National Assessment summit. Meeting conducted in Alexandria , va.

Houghton Mifflin Company (1997). **Students as active Partners. Poston**. USA. From http:// www. Enduplace.com

Huerta-Macias, A. (1995). Alternative assessment: Responses to commonly asked questions. **TESOL Journal, (5),** (1), P. 8-11.

Kindred, Leslie W. et al (1981). **The Middle School Curriculum : A Practioners Hand book**, Second Edition, Allym and Bacon, Boston.

Kunnan, A. J. (2004). Regarding language assessment. **Language Assessment Quarterly, (1)**, (1), P. 1-19.

Lantolf, J. P. & Poehner,M. E. (2008**). Dynamic assessment.** New York: Springer Science and Business Media.

Leung, C. (2004). Dwveloping formative teacher assessment: Knowledge practice and change**. Language Assessment Quarterly**, (1), (1), P. 19-41.

Leung, C. (2004). Dwveloping formative teacher assessment: Knowledge practice and change**. Language Assessment Quarterly**, (1), (1), P. 19-41.

Lynch, B. & Shaw, P.(2005). Portfolios, Power and ethics. **TESOL Quarterly**, (93), (2), P. 263-297.

Lynch, B. K. (2001).**Rethinking assessment from a critical perspective. Language Testing**, (18), (4), P. 351-372.

McMaillan , j, h, (2000). Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. Practical Assessment Research and Research and Evaluaation ,(7),(8) ,p.123-147

Malone, M. E. (2008). **Training in language assessment**. New York: Springer Science and Business Media.

Marso, r & Pigge, L (1988). **An analysis of teachers made tests : teasting Practices. Cognitive demands and Item**

construction error (New Orlean, April 6-8), (ERIC Document Reproduction service NO. ED 346148).

Mcmorris, Robert F & Boothroyd, Roger A (1993). Test that teachers. build: an analysis of classroom tests in science and mathematics **Applied Measurement in Educationa**, 6 (4) 321- 342.

Mehrenc, William A and Lehmmann, Irven J (1987). **Measurement and Evaluation in Education and Psychology**. Second Edition, Holt, Rinehart and Winston.

Oberli, C. E. (2003). Questioning and feedback in the interactive classroom: Exploring strategies. **Module one**, LT., 3-8.

RMC Research Corporation (2002). **Assessment strategies and definitions.** Arlingtion, Virginia, Denver and Portland, From http:// www.Rmcdenver.com**.**

Rogers**,** Gloria M (1998). Asynchronous assemen using electronic Portfolios to document and assess student learning outcomes, **frontiers in education conference,** june, 28 (1), 89-115.

Stoynoff, S. & Chapelle, C. A. (2005). **ESOL tests and testing: A resource for teachers and program administrators**. Alexandria, VA: TESOL publications.

Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical cultural and political challenges facing teachers. **Review of Educational Research,** (72), (2), p. 131-175.

ملحق رقم (1)

االاستبانة بصورتها النهائية

عزيزي المشرف / عزيزي المعلم.......................

تحية طيبة وبعد............

أقوم حالياً بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على "مدى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في الأردن" الرجاء التكرم بالإجابة على جميع أسئلة الاستبانة بما ترونه مناسباً من خلال الخبرة التي تتمتعون بها. وأعدكم بأن إجاباتكم سوف تبقى سرية للغاية، ولن تستخدم إلا لغايات البحث العلمي فقط. وأود أن أؤكد لكم أن إجاباتكم في غاية الأهمية لنجاح هذه الدراسة، آملين منكم إجابة جميع فقرات الاستبانة.

شاكراً ومقدراً لكم جهدكم ووقتكم الثمين مسبقاً.

الباحث

المعلومات الديمغرافية :

1. الجنس : ذكر □ أنثى □
2. المهنة : مدرّس □ مشرف تربوي □

المجال الأول : استراتيجيات التقويم اللغوي :

ت	الفقرة	كبير جداً	كبير	متوسط	قليل	قليل جداً
1.	يستخدم استراتيجية الأسئلة والأجوبة					
2.	يستخدم استراتيجية الملاحظة					
3.	يستخدم استراتيجيات يوميات الطالب					
4.	يستخدم استراتيجيات التقويم المعتمدة على الأداء (التقديم, العرض التوضيحي, الإصغاء, الحديث)					
5.	يستخدم استراتيجية المقابلة					
6.	يستخدم استراتيجية مراجعة الذات					
7.	يستخدم استراتيجية تقويم الأقران					
8.	يستخدم استراتيجية المؤتمر					

المجال الثاني : أدوات التقويم اللغوي :

الرقم	الفقرة	كبير جداً	كبير	متوسط	قليل	قليل جداً
1.	يستخدم الأسئلة المقالية					
2.	يستخدم سلم الأداء					
3.	يستخدم سلم التقدير اللفظي					
4.	يستخدم السجل القصصي					
5.	يستخدم الاختبارات الشفوية					
6.	يستخدم الأسئلة الموضوعية					
7.	يستخدم قوائم الرصد (الشطب)					
8.	يستخدم سجل وصف سير التعلّم					
9.	يستخدم ملف أعمال الطالب					
10	يستخدم اختبارات سرعة سير الأداء اللغوي					

ملحق رقم (2)

أسماء لجة المحكمين

الاسم	التخصص	مكان العمل
د. أياد محمد حمادنة	قياس وتقويم	جامعة ال البيت
د. خضراء أرشود الجعافرة	مناهج وأساليب تدريس لغة العربية	جامعة مؤتة
د. رائد محمود خضير	مناهج وأساليب تدريس لغة العربية	جامعة اليرموك
د. سامي محمد الهزايمة	مناهج وأساليب تدريس لغة العربية	جامعة آل البيت
د. سعاد عبد الكريم الوائلي	مناهج وأساليب تدريس لغة العربية	الجامعة الهاشمية
أ.د. طه علي حسين الدليمي	مناهج وأساليب تدريس لغة العربية	جامعة العلوم الإسلامية
د. عمر عبد الرزاق الهويمل	مناهج وأساليب تدريس لغة العربية	جامعة مؤتة
أ.د. عبد الرحمن عبد الهاشمي	مناهج وأساليب تدريس لغة العربية	جامعة عمان العربية
د. محمد عبد الحميد المصري	قياس وتقويم	جامعة عمان العربية
د. قاسم نواف البري	مناهج وأساليب تدريس لغة العربية	جامعة آل البيت
د. محمد علي خوالدة	مناهج وأساليب تدريس لغة العربية	جامعة اليرموك
د. نصر محمد مقابلة	مناهج وأساليب تدريس لغة العربية	جامعة اليرموك
د. هيثم ممدوح القاضي	مناهج وأساليب تدريس لغة العربية	جامعة آل البيت

ملحق رقم (3)

الكتب الرسمية

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة آل البيت
AL aL BAYT UNIVERSITY

مكتب الرئيس | Office Of The President

الرقم : ١٠٥٩٦/٧/٤/١
التاريخ : ٠١ ربيع الأول ١٤٣٦هـ
الموافق : ٢٣ كانون أول ٢٠١٤ م

السيد مدير التربية والتعليم المحترم
تربية اربد الأولى

تحية طيبة، وبعد،

فأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم لديكم لتسهيل مهمة طالب الماجستير **رافع صالح جلال** في تطبيق أداة الدراسة والموسومة بـــ:

" مدى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة من وجهة نظر المدرسين والمشرفين التربويين في الاردن "

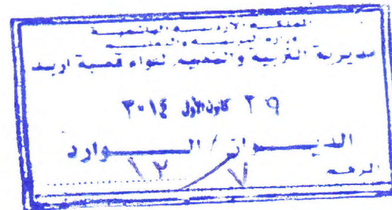
شاكراً لكم تعاونكم المستمر مع جامعة آل البيت.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

رئيس الجامعة

الدكتور ضياء الدين عرفة

٦٦٢٣



ش.ل/ي.خ

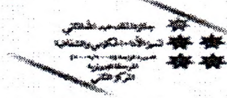
E-Mail: info@alalbayt.aabu.edu.jo
Web sit: httb://www.aabu.edu.jo
مقر الجامعة (المفرق) هاتف ٦٢٩٧٠٠٠ (٠٢) فاكس ٦٢٩٧٠٢٥ (٠٢) ص.ب (١٣٠٠٤٠) المفرق ٢٥١١٣ المملكة الأردنية الهاشمية
Al al - Bayt University, (Mafraq) Tel. (02) 6297000 fax. (02) 6297025 P.O.Box (130040) Mafraq 25113 The H.k.of Jordan

بسم الله الرحمن الرحيم



وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لواء قصبة اربد



الرقـــم : ق أ/ ١٣/٧ / ٩٧٢٧

التاريـــخ : ١٤٣٦/٣/٧

الموافـــق : ٢٠١٤/١٢/٢٩ م

السيد مدير / مديرة مدرسة : ....

الموضوع / تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،،

إشارة لكتاب السيد رئيس جامعة آل البيت رقم 15902/1/12/1 تاريـــخ 2014/12/23.

يقوم الطالب (رافع صالح جلال)) بتطبيق أداة الدراسة والموسومة بـ :((مدى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم اللغوي الحديثة من وجهة نظر المدرسين والمشرفين التربويين في الأردن)) وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة المرفقة على عينة من طلبة مدرستكم .

أرجو تسهيل مهمته وتقديم المساعدة الممكنة له.

مدير التربية والتعليم

الدكتور متعب حسين الشماكي

مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة للسيد / ر.ق. الإشراف والإسناد التربوي

هاتف : (7275967-8-9)   ص . ب . (1483)   فاكس : (7274569)

Prepared by The Extent of Using Modern Language Evaluation Strategies as Perceived by Teachers and Supervisors in Jordan

Rafe Saleh Jalal
Supervisor
Dr. Hammoud al- alemit

The study aimed to identify the extent of using Arabic language teachers strategies of calendar modern linguistic point of view in Jordan, to achieve of the objective answer of the study questions following :

1-what degree the use of Arabic language in the secondary schools and strategies modern linguistic calendar tools from teachers and supervisors view?

2-Are there significant difference in the estimating the use of Arabic language strategies calendar modern linguistic attributable to variable sex?

3-Are there significant difference in the estimating the use of Arabic language strategies calendar modern linguistic attributable to the jobs?

supervisors and teachers the researcher followed the descriptive preparation of the study consisted study questionnaire where consisted of (18) proportion on two study sample consisted of (206) supervisors teachers were (5) supervisors and (95) teachers (106) teachers of Arabic language , teachers in the stubble in the governorate of Irbid , the study results showed adgree established high staying filed of of study and came first place filed linguistic tools so results didn't show a

significant answer in the study sample difference due to the variable of sex, the results didn't show significant difference due the variable position finding the study found several recommend the need to hold training sessions focuse strategies and tools that I got on the proportion use of medium and encourage them use.

key words : language teachers for strategies calendar linguistic